

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Психолого-педагогическое сопровождение педагогов
образовательной организации при проектировании
образовательных ситуаций**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

дата

подпись

Исполнитель:
Изгагина Мария Дмитриевна,
обучающийся группы МВМО-1501z

подпись

Руководитель ОПОП:
Е.В. Коротаева

подпись

Научный руководитель:
Бывшева Марина Валерьевна,
кандидат педагогических наук,
доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ	10
1.1 Понятие об образовательной ситуации в психолого-педагогической литературе	10
1.2 Сущность и особенности педагогического проектирования образовательных ситуаций	20
1.3. Характеристики психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций.....	34
Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ	46
2.1. Изучение профессиональной деятельности педагогов начальной школы в аспекте проектирования образовательных ситуаций на начальном этапе опытно-поисковой работы	46
2.2. Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов начальной школы при проектировании образовательных ситуаций	59
2.3. Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.	91

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.	100
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Система образования всего мира находится в процессе существенных изменений. Россия – не исключение. Внедрение ФГОС и Профессионального стандарта педагога в общеобразовательной школе перед педагогическим сообществом ставит новые задачи и требования к кадровому составу.

Современной школе нужен новый учитель, имеющий креативные идеи, обладающий высоким профессионализмом, конкурентоспособностью, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией, стремящийся к постоянному самообразованию и преобразованию своих педагогических идей.

Организуя педагогическую деятельность, сегодня педагогу приходится выполнять проектирование образовательного процесса на разных его отрезках: проектирование учебной программы охватывает целый уровень образования, длящийся по несколько лет; тематическое и календарно-тематическое планирование выполняется на год и полугодие, проектированием уроков и образовательных ситуаций охватывает несколько часов, а порой сводиться к проектированию нескольких мгновений образовательного процесса.

Исследованием проблемы педагогического проектирования занимались следующие ученые, как Анищенко, В. А., Асмолов А.Г., Баева И. А, Гунбина С.Г., Панов В.А., Ясвин В.А., Яковлева Н.О.и др. С одной стороны в литературе проработана проблема проектирования, а с другой отмечается недостаток методических разработок по выполнению оперативных образовательных задач, которые могут решены в рамках образовательных ситуаций.

Образовательные ситуации являются важными составляющими ценностного педагогического взаимодействия. Сущность образовательной ситуации составляет противоречие между имеющимися знаниями

обучающегося и новыми для него фактами, явлениями, для объяснения которых ему прежних знаний недостаточно; между знаниями и способами нахождения истины, то есть внутри самого познавательного процесса.

Проектирование образовательных ситуаций требует от педагога постоянной мобилизации сил и наращивания профессиональной компетентности, а значит стимулирует к непрерывному профессиональному росту. В условиях повышения нагрузки, а также с учетом индивидуальных различий профессиональной деятельности, необходимо принцип индивидуализации распространить и на практикующих педагогов, реализация которого продуктивно возможна на основе помогающей педагогики, в частности технологии сопровождения.

Изучению проблемы сопровождения в образовании посвятили исследования такие известные ученые, как Александрова Е.А., Анохина Т.В., Забоева М.А., Липский И. А., Сильченкова С.В., Соколова, Е.А., Субботина Л.Г. и др.

В теории и практике образования последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к педагогу при проектировании образовательных ситуаций. Противоречие возникает между богатыми потенциальными возможностями образовательных ситуаций и ограниченным их использованием в практике образования.

Актуальность исследования заключается в необходимости оказания помощи педагогам образовательной организации при проектировании образовательных ситуаций.

Актуальность проблемы сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций позволила сформулировать тему магистерской диссертации следующим образом: **«Психолого-педагогическое**

сопровождение педагогов образовательной организации при проектировании образовательных ситуаций».

Объект исследования: проектирование образовательных ситуаций в образовательном процессе.

Предмет исследования: комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Цель данного исследования: выявить, теоретически обосновать и апробировать в школьной практике содержание и этапы психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Гипотеза исследования: если психолого-педагогическое сопровождение педагогов, которое

- реализуется поэтапно в соответствии с логикой совместной деятельности сопровождаемого и тьютора;

- включает комплекс поддерживающих мероприятий, обеспечивающих развитие коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций педагога, необходимых для эффективного решения оперативных образовательных задач;

- в каждом конкретном случае строится с учетом профессиональной готовность педагогов к разработке и реализации единиц образовательного процесса,

- в итоге позволит оптимизировать проектирование педагогами образовательных ситуаций для решения оперативных образовательных задач.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой в ходе исследования решались следующие **задачи**.

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме проектирования образовательных ситуаций.

2. Уточнить содержание понятия «психолого-педагогическое сопровождение педагогов при проектировании образовательных ситуаций».

3. Выделить специфические показатели компетентности педагога, обеспечивающие проектирование образовательных ситуаций, а также подобрать диагностические средства для их оценки.

4. Разработать и проверить на практике эффективность комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения для педагогов, проектирующих образовательные ситуации.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– идеи гуманизации как основа современного педагогического процесса (Амонашвили Ш.А., Бондаревская Е.В., Маслоу А., Роджерс К., Якиманская И.С. и др.);

– основные принципы деятельностного подхода и теории проектирования (Ананьев Б.Г., Зинченко В.П., Леонтьев А.Н., Петровский А.В., Рубинштейн С.Л. и др.);

– психолого-педагогические труды по вопросам оптимизации образовательного процесса в целом и проектирования образовательных ситуаций в частности (Беспалько В. П., Крюковой Е. А., Сагатовского В. И., Слободчикова В. И. и др.);

– теоретико-практические обоснования психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе (Александрова Е.А., Битянова М.Р., Газман О.С., Коротаева Е.В., Липский И.А., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. и др.).

Для проверки гипотезы и решения задач исследования использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

– теоретические, в том числе изучение и анализ научной литературы (психологической, педагогической, учебно-методической и справочной);

– эмпирические, в том числе наблюдение, беседа, анкетирование, системный и качественный анализ полученных данных.

База опытно-поисковой работы: муниципальное автономное образовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 178 г. Екатеринбурга. В опытно-поисковой работе приняли участие 20 учителей

начальных классов данной образовательной организации.

Научная новина исследования:

– уточнено понятие «образовательная ситуация» относительно образовательного процесса в школе, под которой понимается организуемая педагогом структурная, временная и пространственная единица образовательного процесса, предполагающая совместную деятельность педагога и обучающихся с целью создания образовательной продукции в соответствии с индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями обучающихся;

– обоснована дефиниция «психолого-педагогическое сопровождение педагогов при проектировании образовательных ситуаций», которая понимается как специфическая деятельность тьютора по реализации комплекса мероприятий, направленных на развитие коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций педагога, необходимых для эффективного проектирования образовательных ситуаций, обеспечивающих решение оперативных образовательных задач;

– разработан комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций, которое позволяет выявить возможности педагога в освоении проектирования образовательных ситуаций, развитие коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций педагога.

Апробация и внедрение результатов исследования представлены на научно-практических конференциях: «Научное и образовательное пространство: перспективы развития», «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики»; обсуждались на итоговом педагогическом совете МАОУ СОШ №178.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Образовательная ситуация – организуемая педагогом структурная, временная и пространственная единица образовательного процесса, предполагающая совместную деятельность педагога и обучающихся с целью

создания образовательной продукции в соответствии с индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями обучающихся.

2. Проектирование образовательных ситуаций представляет собой процесс активизации коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций педагога, обеспечивающих целостное построение образовательного процесса для решения оперативных образовательных задач.

3. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов при проектировании образовательных ситуаций представляет собой специфическую деятельность тьютора по реализации комплекса мероприятий, направленных на развитие коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций педагога, необходимых для эффективного проектирования образовательных ситуаций, обеспечивающих решение оперативных образовательных задач.

4. Специфика комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций в содержании включает два компонента: проектирование образовательного пространства, способствующего расширению опыта педагога; организацию педагогически целесообразных коммуникаций участников образовательного процесса.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

1.1 Понятие об образовательной ситуации в психолого-педагогической литературе

Для осуществления обучения, воспитания и развития обучающихся педагогом создаются образовательные процессы.

Образовательный процесс можно определить как «специально организованное взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [72]. Основой образовательного процесса является педагогическое взаимодействие. В Российской педагогической энциклопедии педагогическое взаимодействие трактуется как «процесс, происходящий между обучающим и обучаемым в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности» [68].

В связи с развитием педагогической науки в образовательный процесс вводятся новые понятия и подходы, которые педагогам необходимо осознать, понять и грамотно использовать в образовательной деятельности. Одним из новых понятий для педагогов является понятие «образовательная ситуация».

Образовательная ситуация – это составная часть образовательного процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. Образовательный процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимно продолжающихся образовательных ситуаций.

В педагогике и психологии нет единого понимания сущности образовательной ситуации. К настоящему времени сложилось несколько точек зрения на определение данного понятия.

Отличительной особенностью образовательных ситуаций является то, что они составляют «ткань» образовательного процесса. Кроме того, образовательные ситуации носят *интегрированный характер*, так как включают задачи, которые реализуются в разных видах деятельности по одной тематике. В ходе образовательного процесса можно организовать несколько образовательных ситуаций. Длительность образовательной ситуации зависит от возраста детей и может занять от 3 до 10 минут в дошкольном возрасте, до 30-40 минут для школьников.

С помощью теоретико-методологического анализа понятия «образовательная ситуация» в отечественных психолого-педагогических исследованиях, было установлено, что образовательную ситуацию необходимо рассматривать как видовое понятие от родового «ситуация».

Слово «ситуация» пришло из французского языка и имеет в качестве исходного латинское «*situado*», что означает положение, обстановка.

В толковом словаре Ожегова С. И. ситуация – это «совокупность обстоятельств, положение, обстановка» [76].

В толковом словаре Ушакова Д. Н., ситуация обозначает «совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение» [75].

Таким образом, лингвистический анализ термина «ситуация» включает в себя следующие значения: 1) положение; 2) совокупность обстоятельств; 3) обстановка.

Рассматриваемое понятие в науке исследуется в разных аспектах. С точки зрения философии, ситуация рассматривается, как «общее отношение живого существа к его природному окружению, в частности человека, к его общественной и исторической среде» [78].

Понятие «ситуация» широко употребляется как в психологии следующими учеными: Василюк Ф.Е., Ковалев С.В., Ломов Б.Ф., Филиппов Л.В. и др., так и в педагогике, такими учеными, как: Борытко Н.М., Ильин

В.С., Павлов В.А., Сергеев Н.К., Сериков В.В., Сластенин В.А., Сорокина Г.А., Ястребов В.В. и др.

Первыми интерес к понятию «ситуация» проявляли зарубежные психологи, занимавшиеся изучением поведения человека в различных ситуациях [15]:

- Левин К. при разработке концепции личности, в основе которой лежит понятие «поля» как единства личности и ее окружения (1917г).

- Хартшом Г., Мэй М. в исследованиях зависимости честности детей от их личностных и ситуационных особенностей (1928г).

- Оллпорт Г., Квин С., Рейнхардт Дж., Томас В. и другие при изучении влияния ситуации на поведение личности 30-е годы.

В истории педагогики в явном виде образовательные ситуации не обсуждались, но в 60-е годы косвенно этим вопросом занимались еще Эльконин Б.Д. и Давыдов В.В., которые, в частности утверждали: «...Педагоги должны использовать ситуации, в которых развивается самостоятельность и детская познавательная активность» [46].

Согласно психологу Немову Р.С., данное понятие имеет несколько значений: «Ситуация – 1. Обстановка, окружающая человека. 2. Реальное положение дел, сложившееся на данный момент времени. 3. Совокупность обстоятельств, в которых оказался человек и которые определенным образом воздействуют на его психику и поведение» [65].

Петровский В.А. под «ситуацией» понимает, как характеристики окружающих субъекта условий, так и его собственное состояние [59].

Сериков В.В., выделяя исключительную важность ситуации и влияния на нее деятельности человека, утверждает, что деятельность порождает изменения в сознании человека только через изменение его жизненной ситуации [73].

Монахов В.М. рассматривает ситуацию в качестве микромоделей, позволяющей достигать определенных параметров и результатов в процессе обучения и воспитания, подчеркивая то, что достижение промежуточного

результата рассматривается как условие перехода к последующей ситуации [45].

Согласно выводам таких ученых, как Ковалева С.В. и Филиппова Л.В. ситуация представляет собой субъективную, личностную, деятельностно-опосредованную концептуализацию ряда объективных взаимодействий человека с окружающей его действительностью, «как способ организации субъектами явлений внутреннего мира». Именно в ситуациях находят отражение разнообразные типы взаимодействия субъекта с различными сторонами окружающей его действительности. Ряд ситуаций характеризуется субъект-объектным взаимодействием, другие – наличием субъект-субъектного взаимодействия, которое характерно для образовательных ситуаций.

Образовательные ситуации толкуют как совокупность условий и обстоятельств, которые определяют характер деятельности. По мнению Ильина В.С., именно ситуация позволяет раскрыть жизнедеятельность человека во всей ее целостности, объединяя средства обучения и воспитания в более целостные комплексы влияния на личность, что способствует ее всестороннему развитию [25].

Педагог Хуторской А.В. считает, что «образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции» [79].

Такие педагоги, как Кларина Л. М. и Михайлова З. А., определяют образовательную ситуацию, как совместное решение детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем [43].

По определению Бабаевой Т.И., образовательная ситуация – форма совместной деятельности педагога и детей, которая целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития и воспитания. Ситуация порождает результат (продукт) в ходе взаимодействия педагога и ребенка.

Таким образом, исходя из вышеуказанных определений понятия «ситуация» в психологической и педагогической литературе, мы пришли к выводу о том, что понятие «образовательная ситуация» связана с методической формой организации конкретного занятия или группы занятий, объединенных определенной учебной целью, является структурной единицей образовательного процесса, направленной, прежде всего, на формирование личности [71].

Буланова-Топоркова М.В., подчеркивая значимость межличностного взаимодействия, пишет о том, что только при взаимодействии на равных возможно установление межличностного контакта, который будет служить основой диалога и, следовательно, созданию благоприятной атмосферы открытости и восприимчивости участников образовательного процесса [54].

Морева Н.А. рассматривает педагогическое взаимодействие как межличностное. И.А. Зимняя пишет о полиобъектной направленности и полиинформативности, высокой степени репрезентативности педагогического общения как формы межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности педагога.

Следовательно, можно предположить, что существует «внешняя» направленность межличностного взаимодействия; данная направленность может существенно влиять на деятельность педагога при планировании, разработке образовательной ситуации, на практическое воплощение образовательной ситуации. Именно внешняя направленность межличностного взаимодействия педагога может стимулировать (или, напротив, подавлять) инициативу и педагогическое творчество, стремление к импровизации, поиску новых методов работы, стремление педагога к самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Подчеркивая значимость межличностного взаимодействия Гуревич К.М. пишет: «Какова бы ни была выбранная <...> деятельность, она складывается в обществе и неизбежно взаимодействует с другими деятельностями, которые осуществляются другими людьми. Это

взаимодействие порождает и различные межлюдские отношения» [17, с. 220].

Межличностное взаимодействие в образовательном процессе имеет специфические цели, оно нацелено на:

- 1) актуализацию и развитие личностных функций индивида;
- 2) освоение содержания дисциплины (стандарт отражается и органически сочетается с личным опытом обучаемого);
- 3) технологии, которые обеспечивают проявление и применение личностных качеств субъекта образовательного процесса, с одной стороны, и способствуют процессам совершенствования и саморегуляции, с другой.

Для достижения вышеуказанных целей педагогу необходимо соблюдать принцип диалогичности, который является, согласно Беловой С.В., Коломинскому Я.Л., Жеребцову С.Н., Колосковой И.В., основным условием педагогического взаимодействия. Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н. подчеркивают, что диалогичность представляет собой «основополагающий принцип, главное условие педагогического взаимодействия, обеспечивающее усвоение и развитие форм и содержания психологической культуры» [32, с. 169].

В рамках нашего исследования особый интерес представляют возможные подходы к анализу и классификации образовательных ситуаций.

Ретивых М.В., Симоненко В.Д. и Безрукова В.С. выделяют следующие основания для классификации образовательных ситуаций:

- по месту возникновения (на занятии, дома и др.);
- по степени проектности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные);
- по степени оригинальности (стандартные, оригинальные);
- по степени управляемости (управляемые, неуправляемые, стихийные);
- по заложенным противоречиям (конфликтные, бесконфликтные, критические);

– по содержанию (проблемные, воспитательные, дидактические, политехнические) [49].

Павлов В.А. предлагает следующую классификацию образовательных ситуаций:

– направленные на формирование эмоциональных состояний, здесь характерно создание и решение различного рода противоречий, а также ситуации общения, свободы выбора деятельности и т.д.;

– стимулирующие овладение знаниями и умениями, опытом свободного выбора поведения и деятельности, стремления к выполнению деятельности;

– стимулирующие проявление общения, творческого сотрудничества в коллективной деятельности (коллективное решение задач, взаимопроверка, взаимоконтроль, обсуждение результатов в группе, ролевые игры и т.д.); — идейно-побудительного типа, раскрывающие мотивы поведения, перенос на себя опыта социального общения [69].

Колесникова И.А. выделяется следующие виды образовательных ситуаций:

– ситуация введения информации: обеспечение однозначного и безусловного понимания смысла вводимой информации, предупреждение ее возможных искажений, деформации, неприятия;

– ситуация формирования опыта: приобретение опыта работы на основе информации в разных видах деятельности (учебная, имитационная, профессиональная) и различных системах отношений;

– ориентировочная ситуация: формирование ценностных ориентации, установок, мотивов по отношению к предложенному содержанию обучения; коррекция позиции;

– эмоциогенные ситуации: создание переживаний, настроения, эмоционального фона, адекватных предлагаемому содержанию и субъективному опыту обучающихся;

– тренинговые ситуации: возможность непосредственной индивидуальной отработки умений и навыков, базирующихся на введенной единице содержания;

– креативные ситуации: создание условий «неопределенности» как предпосылки выхода на индивидуально-креативный уровень решения проблемы;

– эталонные ситуации: предъявление образцов оптимальных вариантов связанных с данной информацией действий или отношений;

– ситуация обратной связи: получение информации об эффективности хода и усвоения единицы содержания, о правильности выбранной стратегии и тактики работы с аудиторией [31].

Таким образом, в настоящее время имеются различные подходы к классификации образовательных ситуаций. Обобщая изложенное, можно заключить, что с точки зрения педагогического взаимодействия типичными являются следующие образовательные ситуации.

Образовательные ситуации введения информации, которые конструируются с помощью: информационного погружения, путем знакомства с литературой, концентрированной подачи материала; поиска точек выхода за пределы учебного материала, формулировки «своего вопроса»; определения парадигмы, в которой современная наука описывает проблему, построения семантического поля.

Ориентировочные ситуации, которые создаются за счет: включения в диалог, дискуссии с представителями иных позиций (имитационная и реальная деятельность), создания банка проблем; конструирования.

Эмоциогенные ситуации, которые возникают в ходе: интерпретации фрагментов из произведений разных жанров (песни, стихотворения, рисунки, музыкальные зарисовки, фотографии др.); создания ряда ассоциаций; сопереживания позиции другого, ретроспективы собственных переживаний.

Сущность образовательной ситуации составляет противоречие между имеющимися знаниями обучающегося и новыми для него фактами,

явлениями, для объяснения которых ему прежних знаний недостаточно; между знаниями и способами нахождения истины, то есть внутри самого познавательного процесса.

Как отмечает Хуторской А.В., образовательная ситуация имеет цикл, который включает в себя мотивацию деятельности, её проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Началу образовательной ситуации соответствует искусственно созданная или естественным образом возникшая образовательная напряженность. Хуторской А.В. отмечает следующие моменты занятий, для которых характерна образовательная напряженность [80]:

- целенаправленное создание образовательной напряженности учителем;
- возникновение проблемы или вопроса;
- непредвиденное противоречие;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- затруднение решения задачи или выполнения задания;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- многообразие различных позиций по рассматриваемому вопросу и др.

Внешне заданный педагогом учебный материал в образовательной ситуации выполняет роль среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта, то есть идеи, проблемы, гипотезы, версии, схемы, опыт, тексты, рисунки и др. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности решения образовательной ситуации.

Наиболее «сильной» является та образовательная ситуация, в которую оказывается включен в роли участника сам учитель, т.е. возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне с учениками. Результаты такого обучения оказываются наиболее продуктивными. Включенность учителя в решение проблем типа: Откуда произошел мир? Что такое точка? Каковы причины грозы? – позволяет учителю всякий раз по-новому взглянуть на бесконечные в своем познании первопричинные вопросы. Учитель реализует свои познавательные возможности тогда, когда изучает с учеником какой-либо фундаментальный образовательный объект. Например, проблема происхождения мира является актуальной как для ребенка, так и для взрослого. Учитель, находясь в одновременном поиске с учеником, реализует себя не только как педагог, но и как человек познающий, поскольку всякий раз по-новому открывает для себя глубины одних и тех же образовательных объектов.

Искреннее незнание учителем окончательной истины помогает ему не только выстраивать образовательную ситуацию, но и продвигать собственное образование в направлении преподаваемого предмета. Методы познания, которые педагог демонстрирует на уроке применительно к самому себе, играют колоссальную обучающую роль для учеников и перенимаются ими.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в качестве основной единицы образовательного процесса может быть выделена образовательная ситуация. Рассмотрев различные определения понятия «образовательная ситуация», мы пришли к выводу, что в педагогической и психологической науке нет единого понимания сущности понятия.

Проанализировав все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что образовательные ситуации играют огромную роль в образовательном процессе. Они концентрируют в себе все достоинства и недостатки образовательного процесса и образовательной системы в целом. А также, образовательные ситуации играют значительную роль в формировании опыта педагогической деятельности. Сущность любой образовательной

ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Таким образом, любая образовательная ситуация содержит в себе проблему, решение которой предполагает получение продукции образовательной деятельности.

В дальнейшем в нашей работе мы будем понимать под образовательными ситуациями организуемую педагогом структурную, временную и пространственную единицу образовательного процесса, предполагающую совместную деятельность педагога и обучающихся, направленную на создание образовательной продукции в соответствии с индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями обучающихся.

1.2 Сущность и особенности педагогического проектирования образовательных ситуаций

В настоящее время любая научно–исследовательская деятельность связана с выполнением разнообразных проектов. Проекты разрабатываются практически во всех сферах деятельности. Перед необходимостью преобразовывать ситуации, создавать искусственные объекты и структуры, разрабатывать алгоритмы действий, планировать этапы достижения определенных целей ставит любой человек. По существу, мы проектируем всякий раз, когда разрабатываем способы превращения данной ситуации в другую, более приемлемую.

Поскольку, проектирование принадлежит к числу уникальных видов человеческой деятельности, связанной с предвидением будущего, созданием его идеального образа, осуществлением и оценкой последствий реализации тех или иных замыслов. Понимание сущности проектирования играет важную роль в разных отраслях современной науки, в том числе и в педагогике.

Термин «проектирование» произошел от латинского «projectus», что в переводе означает «брошенный вперед». По мнению Комендровской Ю.Г., это создание модели, образа желаемого состояния объекта или процесса в будущем[32]. Сущность термина «проектирование» состоит в конструировании желаемых состояний будущего. Человек, осуществляющий проектирование, выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности. Проектная деятельность субъекта обусловлена его способностью строить в своем сознании, придумывать идеальные модели, лишь частично отражающие действительность, а частично отражающие субъективный мир человека, его ценности и цели.

Несомненно, термин «проектирование» заимствован в гуманитарную сферу из техники. Поэтому интересна трактовка определения проектирования с точки зрения философии техники.

Философия техники определяет проектирование как целенаправленную деятельность, целью которой является формулировка и моделирование представления:

- о будущей деятельности (производственной или непроизводственной), предназначенной для удовлетворения общественных и личных потребностей;
- о будущем конечном результате;
- о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования ее продукта.

С точки зрения философии, проектирование – это один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо [28].

Выдающийся русский философ Федоров Н. Ф. (1828—1903), упоминал в своих работах о проектировании как методе деятельного познания [77].

В социологии, проектирование, понимают как процесс создания прототипа, прообраза социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений[36].

В широком смысле, в педагогике, проектирование определяется как вид профессиональной деятельности педагога, направленной на преодоление постоянно возникающих противоречий во взаимосвязи педагогической науки и практики, включающий в себя такие процессы как диагностика, прогнозирование, целеполагание, мониторинг, моделирование, конструирование, программирование и др.

Макаренко А.С. в отечественной педагогике по праву может считаться основоположником теории и практики педагогического проектирования. Он рассматривал воспитательный процесс как особым образом организованное «педагогическое производство». Макаренко А.С. был противником стихийности процесса воспитания и выдвигал идею разработки «педагогической техники» [41].

Колесникова И.А. и Горчакова-Сибирская М.П. отмечают, что рассматривать проектирование можно и как вид деятельности, и как метод изучения и преобразования действительности, и как форму порождения инноваций, и как процедуру [31].

Для педагогической сферы характерно отсутствие единого понимания термина «проектирование». Остановимся на широко известных толкованиях данного понятия.

Проектирование трактуется как:

- процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, нового содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (Болотов В.А., Исаев Е.И. и др.) [62];

- деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимается оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом

движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности (Борисова Н.В.) [10];

- предварительная разработка основных деталей, представляющих деятельность учащихся и педагогов (Безрукова В.С.) [6];

- содержательное, организационно-методическое, материально-техническое, социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, которое может осуществляться на эмпирическом, интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (Сластенин В.А.) [73];

- целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой инновационную деятельность (модель) педагогической системы, ориентированной на массовое использование (Яковлева Н.О.) [82].

Анализ существующих определений со всей очевидностью демонстрирует, во-первых, значительные расхождения в толковании понятия «проектирование» как педагогического феномена, и, во-вторых, расхождения в педагогических и классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики.

По мнению ряда авторов, а именно: Лобанова Н.Н., Косарева В.В., Крючатова А.П., «педагогическое проектирование – нерегламентированная, творческая, полифункциональная деятельность, включающая аналитическую, прогностическую, конструктивную, организаторскую и рефлексивные функции».

В настоящее время педагогическое проектирование приобрело массовый характер, что связано, в первую очередь, с поисками новых возможностей повышения эффективности образовательного процесса.

Проблеме проектирования образовательного процесса в целом посвящены исследования Кочнева А.М., Мещерякова А.С., Муравьевой Г.Е., Невзорова М.Н., Полички Н.П., Попова В.Б. и др.

Действенность работы педагога все больше зависит от его умения строить свою деятельность на строгой научной основе, планировать не только сам образовательный процесс, но и его результаты, условия, механизмы управления развитием обучающегося и т.д. Сегодня именно проектирование предоставляет наиболее эффективные средства решения этих задач, позволяя детально представить будущие изменения, оценить ожидаемый эффект, последствия и значение предпринимаемых действий. Это вызывает повышенный интерес теоретиков и практиков педагогики к исследованию феномена «педагогическое проектирование», его места и роли в человеческой деятельности вообще и деятельности педагога в частности.

Активные исследования, направленные на построение теории проектирования, ведутся с 20-х годов XX века. Значительный вклад в ее разработку внесли труды Азимова М., Гаспарского В., Гинецинского В.И., Джонса Дж., Дитриха Я., Розина В.М., Тондла Л., Хилла П. по определению сущности, особенностей и эффективности традиционного проектирования.

Рассматривая вопрос о природе педагогического проектирования как отрасли научного знания, необходимо, прежде всего, обратиться к истории его развития в контексте становления проектировочной деятельности в целом. Основой их выделения послужили закономерности этапного овладения общественной практикой тем или иным предметом познания. В соответствии с ними принято выделять три крупных этапа. На первом этапе объект познания не является предметом сознательной деятельности, обращение к нему носит стихийный характер, и знания о нем чрезвычайно скудны и противоречивы. При этом объект труда и объект познания еще слиты воедино: главным способом познания выступает действие с предметами. На втором этапе начинается систематическое изучение одного или нескольких аспектов познаваемого объекта, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. Практическое использование объекта в том или ином виде способствует более интенсивному его теоретическому изучению. Третий этап характеризуется полноценным

научным изучением всего объекта, а также его возможной универсализацией и распространением полученных представлений на новые области знаний.

В последнее десятилетие развитие проблемы педагогического проектирования получило новый импульс. Изменение государственного статуса, переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта послужили основой для комплексного изучения феномена проектирования с учетом современных тенденций развития общества и педагогической науки.

Как отмечают Мендыбаева М. М. и Дюсембаева Т. К., в настоящее время педагогическая деятельность, особенно стала сложной, так как [42]:

- стремительно развивается педагогическое знание (имеется значительный объем научно-педагогической и методической педагогической литературы);

- растет число методов, средств и форм обучения, воспитания, развития;

- выявляется все большее число факторов, влияющих на педагогические отношения: быстро обновляющееся знание, перенасыщенность программ информацией, слабая подготовка учащихся, сложность характеров учащихся и т.д.

Безруких В.С. обращает внимание на то, что педагогу в настоящее время все труднее овладеть этими знаниями и еще труднее ими пользоваться [5]. А педагогическое проектирование, вобрав в себя многие идеи технического проектирования, способно вывести педагогов из кажущейся беспорядочности, перенасыщения педагогического знания. Проектирование позволяет оптимизировать деятельность педагога. При проектировании педагог познает и создает новую, еще не существующую реальность, чтобы изменить несовершенную практику, сделать свою деятельность совершеннее, эффективнее.

Как отмечает Яковлева Н. О., целью педагогического проектирования будут являться[82]:

– создание образовательного процесса, в наибольшей степени соответствующего поставленным целям обучения, воспитания, развития;

– профессиональное саморазвитие педагога, способного реализовать спроектированную систему обучения [6].

Педагогическое проектирование является функцией любого педагога, не менее значимой, чем познавательная (поиск содержания, методов, приемов, средств и т.д.), коммуникативная, организаторская. Благодаря проектированию образовательный процесс становится технологичным, гарантирующим достижение поставленных педагогических целей.

Яковлева Н.О. выделяет следующие объекты педагогического проектирования: образовательные системы; образовательные процессы; образовательные ситуации.

Образовательные системы – это сложные образования, представляющие собой целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Образовательные системы бывают:

а) малыми, например, система производственного обучения, система внеурочной деятельности, система правового воспитания в учебном заведении и т.д.

б) средними, это система деятельности учебного заведения в целом, включая работу с семьями, с предприятиями, т. е. система с внешними связями.

в) большими: это система образования района, города, области. В них входят помимо учебных заведений учреждения культуры, сферы быта, производства, а также учреждения управления данным регионом.

г) суперсистемы: это система образования крупного региона, республики в целом [82].

Образовательные процессы – это главный объект проектирования для педагога. Образовательные процессы – это единство тех факторов, которые способствуют развитию учащихся и педагогов при их непосредственном

взаимодействии. Образовательные процессы создаются педагогом для осуществления обучения, воспитания и развития.

Образовательные ситуации – это составная часть педагогического процесса, характеризующая его состояние в определенное время и в определенном пространстве. Образовательные ситуации могут возникать стихийно или предварительно проектироваться.

В исследовании Синенко Т.Н. говорится, о том, что в любом образовательном процессе учитель воздействует и взаимодействует на обучающихся ситуативно, то есть через ситуации [69].

В образовательном процессе каждая ситуация может приобрести, посредством научно обоснованного проектирования, статус образовательной. Поэтому, особое значение приобретает проектирование, как важнейшая профессиональная деятельность педагога, представляющая собой научно обоснованный выбор целевых установок взаимодействия учителя и ребенка, отбор содержания такого взаимодействия и разработку его методического оснащения.

По мнению Безруковой В.С., проектирование образовательных ситуаций педагогом – это процесс "подгонки" педагогического процесса под конкретных людей, оперативного учета реальной обстановки в ее мельчайших звеньях.

Масленникова Т.В. считает, что ситуация – это фрагмент действий педагога и обучающихся в определенных условиях [42].

В процессе педагогического проектирования В.С. Безрукова выделяет ряд последовательных этапов [6]:

Этап моделирования. Моделирование – это способ воспроизведения сложной системы ее упрощенным аналогом. Педагогическое моделирование – определение целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов, ситуаций и выбор путей их достижения. Моделирование включает в себя рассмотрение нескольких вариантов и выбор одного. Моделирование возможно благодаря моделирующей способности нашей

психики. Мозг человека представляет собой огромное моделирующее устройство, способное создавать разнообразные модели педагогических процессов, ситуаций. Мозг создает и преобразует модели, на что влияет и личный опыт педагога, и его эрудиция, и понимание учащихся. Модель позволяет спрогнозировать педагогический процесс. Создание таких моделей – начало творчества любого педагога. Результатом моделирования является модель совместной деятельности с учащимися. Модель составляется мысленно и выполняет функцию установки.

Этап проектирования. Проектирование – это разработка созданной модели до уровня практического использования. Результатом проектирования является проект. Например, проект календарно-тематического плана, проект плана урока и т.д.

Этап конструирования. Конструирование – это создание материального основания для осуществления разработанного проекта на практике. Результатом конструирования является создание конструкта. Конструкт - это то, с помощью чего будет реализован проект в конкретных условиях реальными участниками. Например, если проектом является календарно-тематический план, то конструктами будут планы занятий. Если проект – план урока, то конструкты – это его методическое обеспечение (содержание заданий, производственных ситуаций, тесты, вопросы, средства обучения и др.) [54].

Проектируя образовательную ситуацию, педагог может опираться на следующие технологические действия, которые выделил Хуторской А.В. [79]:

1. Выбрать учебный предмет, тему и класс, в котором будет происходить планируемая образовательная ситуация. Определить главный объект образовательной ситуации (вещь, понятие, явление, процесс, традиция, предмет, свойство, качество и др.), а также связанную с объектом и интересную для детей проблему. Подумать над тем, как помочь детям обнаружить их личную внутреннюю связь с изучаемым объектом, как

сделать для них проблему личностно-значимой. Для этого привлечь личный опыт и проблематику учеников, предположить, какого рода образовательный продукт вы ожидаете от учеников.

2. Сформулировать открытое задание или проблему для детей с неизвестным для них и для вас решением. Реализация данного этапа более эффективна тогда, когда в классе уже создана образовательная напряженность, и через выполнение задания ученики выражают свою активность. Формулирование задания может стать результатом коллективного обсуждения проблемы. Верхом мастерства учителя является ситуация, когда задание (или несколько разных заданий) формулируют ученики. Сверхмастерство педагога – когда сформулированные детьми задания не просто интересны, но и новы для учителя.

3. Дать возможность лично решить возникшую или созданную ситуацию (задание) каждому ученику. Во время этого этапа, учитель может сопровождать возникающие творческие ростки и помочь ученикам достроить их до воспринимаемого другими учениками вида. Это главный этап ситуации – создание учениками образовательного продукта. Учителю необходимо на этом этапе быть внимательным.

4. Обеспечить демонстрацию образовательной продукции учеников: версий, стихов, задач, определений, символов, поделок, рисунков, проектов и т.п. в форме устных сообщений, обсуждения по группам, вернисажа, выставки, письменного взаиморецензирования, выступления с докладом.

5. После демонстрации образовательных продуктов учитель может ввести культурно-исторические аналоги из сокровищницы человеческого опыта – тексты-первоисточники, картины, версии, законы, теории, дефиниции, мнения учёных, сведения из учебников, свои собственные знания и представления.

6. Организовать деятельность по сравнению, сопоставлению, классификации образовательных продуктов, – как детских, так и культурно-исторических, а также учительских. В случае переопределения учениками

своих позиций или продуктов, помочь им осознать причины изменения точки зрения. Обеспечьте развитие образовательной ситуации.

7. Организовать рефлексию учеников по осознанию и усвоению применённых способов познания, возникших проблем и путей их решения. Помочь ученикам обозначить индивидуально достигнутые результаты. Выявите и обозначьте коллективно созданные образовательные продукты.

Условием гарантированного обеспечения детских творческих результатов является наличие в организуемой образовательной ситуации технологически связанных элементов – этапов.

Первый этап – образовательная напряженность. На данном этапе деятельность учителя заключается в фиксации или создании образовательной напряженности. Это может быть формулировка проблемы, связанной с изученным объектом, которая не имеет известного решения. На этом этапе деятельность обучающихся включает в себя осознание возникшей ситуации и постановку цели деятельности по отношению к познанию объекта или решению проблемы.

Второй этап – уточнение образовательного объекта. На данном этапе деятельность учителя заключается в обозначении образовательного объекта в виде явления, понятия, предмета. А также в расширении или создании необходимой образовательной среды. Деятельность обучающихся в свою очередь будет содержать: выявление личного опыта и проблематики по отношению к обозначенному объекту, то есть «Что для меня данный объект?»

На третьем этапе конкретизации задания, деятельность учителя заключается в формулировке учебного задания в форме, обеспечивающей возможность личного решения образовательной ситуации каждым учеником. А деятельность учеников заключается в определении «почему или согласно чему я должен действовать? Знаю ли я как мне действовать? Есть ли у меня способы и правила действий?».

На этапе решения ситуации педагог оказывает сопровождающее отношение к процессу создания учениками образовательной продукции. Оказывает помощь в достраивании этой продукции до воспринимаемого другими учениками вида. Учащиеся на этом этапе лично решают образовательную ситуацию с помощью эвристических и иных методов.

На этапе демонстрации образовательной продукции, учитель организует обсуждения, дискуссии, споры, рецензии. Обучающиеся демонстрируют свои образовательные продукты: стихов, задач, определений, символов, поделок, идей и т. п.

На шестом этапе, на систематизации полученной продукции, деятельность учителя заключается в систематизация полученных типов продукции, их фиксация и представлении в качестве коллективного образовательного продукта. А также в выявлении метапредметных уровней полученных продуктов. Учащиеся на данном этапе осуществляют переопределение образовательной продукции на качественно ином уровне (В чем в той результат, каковы его роль и место в общих результатах?).

На этапе работы с культурно-историческими аналогами, педагог осуществляет введение культурно-исторических аналогов созданным учениками образовательным продуктам. Учащиеся занимаются сопоставлением разных типов продукции, самоопределение по отношению к многообразию точек зрения и способов решений. Развитие образовательной ситуации на новом уровне.

На заключительном этапе рефлексия, учителем организуется индивидуальная и коллективная рефлексии деятельности. Обозначение и оценка достигнутых результатов. Осознание методологии деятельности отдельных учеников и всех вместе. Формулирование окончательного или открытого решения образовательной ситуации. Учащиеся проходят индивидуальную рефлексия по осознанию происходящей деятельности, то есть определяют был ли достигнут мой первоначальный замысел и какие изменения произошли.

Таким образом, опираясь на технологические действия, педагог реализует образовательную ситуацию на уроке.

Анализ теоретической литературы и современных научных исследований, а именно работ Масленниковой Т.В., позволил выделить современные компетенции учителя при проектировании образовательных ситуаций, которые выступили в качестве критериев результативности психолого-педагогического сопровождения[42].

1. Уровень коммуникативных компетенций педагога.

Коммуникативная компетентность – это одно из важнейших профессиональных качеств педагога. Любое взаимодействие происходит всегда в конкретной ситуации. В образовательном процессе каждая ситуация может приобрести, посредством научно обоснованного проектирования, статус образовательный. Поэтому, особое значение приобретает проектирование, как важнейшая профессиональная деятельность педагога, представляющая собой научно обоснованный выбор целевых установок взаимодействия учителя и ребенка, учителя и родителей, отбор содержания такого взаимодействия и разработку его методического оснащения. Показателями данного критерия являются: речь, голос, выразительные движения, движение в пространстве класса, эмоции, воздействие, наблюдательность, форма поведения, виды взаимодействия, паузы.

2. Уровень прогностических компетенций педагога.

Профессионализм педагога теснейшим образом связан с культурой мышления. Профессиональная деятельность педагога не может быть достаточно качественной без сформированности прогностической компетентности. Прогностическая компетентность педагога отражает идеальные представления о знаниевых (когнитивных), деятельностных (поведенческих) и отношенческих (аффективных) компонентах личности. В этом критерии выделены следующие показатели: педагогическая диагностика, адекватность педагогических задач, структурированность учебной информации.

3. Уровень конструктивно-исполнительских компетенций педагогов.

Конструктивно-исполнительские умения необходимы педагогу для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учётом перспектив образовательной работы и реализации запланированного. Конструктивно-исполнительские умения воплощаются в планировании и реализации работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т. д. Для данного критерия характерны следующие показатели: методы и приемы обучения и развития, организация образовательного процесса, оценочная деятельность, создание развивающей среды и ее использование.

В заключении отметим, что при проектировании образовательных ситуаций нужен системно-деятельностный подход, потому что создавать следует не отдельную ситуацию, а комплексы ситуаций, в работе применять системы образовательных ситуаций.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать следующие выводы.

В психолого-педагогических исследованиях нет однозначного понимания проектирования образовательной ситуации, однако большинство исследований признают актуальность образовательной ситуации в образовательном процессе, прямо или косвенно касаются вопросов ее анализа, проектирования, организации образовательной ситуации.

Таким образом, рассмотрев различные толкования понятия в дальнейшем под «педагогическим проектированием образовательной ситуации» мы будем понимать сложный процесс по планированию и подробной разработке предстоящей деятельности. Для проектирования образовательных ситуаций педагогу нужно определить место, время, способ создания образовательной ситуации, установить участников взаимодействия, сформулировать противоречия и проблему, т.е. спрогнозировать. Постановка и решение проблемы сливается в один процесс. Педагогическое проектирование носит общественный, социально-значимый характер. Оно направлено на преобразование объектов, предметов, явлений

действительности. В основе проектирования лежат идеи опережения, перспективы; разности потенциалов между актуальным состоянием предмета проектирования и желаемым.

1.3. Характеристики психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций

Изменения в сфере образования России, а именно вхождение ее в общеевропейское и мировое образовательное пространство требуют управленческого и научно-методического обеспечения процессов освоения педагогическими коллективами современных образовательных идей, концепций, образовательных стандартов и технологий их реализации.

Проблема образования взрослых была актуальна в истории России со времён средневековья и остаётся актуальной в новейшее время. Проблема образования взрослых выделена учёными в отдельную научную область – андрагогику. В связи с введением профессионального стандарта педагога вопросы обучения взрослых, в частности, педагогов, становятся самыми популярными.

«Целями образования педагогов становятся повышение самостоятельности, интеллектуального и профессионального потенциала личности, уровня культуры самосознания, совершенствование её коммуникативных свойств, социального мышления, общественной мобильности, обеспечивающих оптимальную интеграцию индивида с обществом; практическая реализация культурного и профессионального потенциала взрослого человека, его непрерывное совершенствование и самосовершенствование как субъекта собственного и общественного развития» [30, с.83].

Согласно мнению Громыко Ю.В., учитель на сегодняшний день должен стать конструктором новых образовательных ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и

создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний [16]. Для этого, важно сохранение психического здоровья педагогов, создание психически безопасной и комфортной среды, развитие профессиональных компетенций педагогов с учетом их индивидуальных особенностей.

В связи с этим в современной педагогике большое значение приобретает идея сопровождения.

Использование сопровождения продиктовано необходимостью интеграции процессов обеспечения, поддержки, защиты, помощи, а также для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность педагога при проектировании образовательных ситуаций[12].

В теории психолого-педагогических наук нет единого понимания сущности педагогического сопровождения. К настоящему времени сложилось несколько точек зрения на определение данного понятия.

Описание понятия «педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». Переходя к его рассмотрению, следует отметить, что оно очень часто используется в научной литературе, однако на сегодняшний день исследователи не пришли к единому мнению относительно определения и сущности сопровождения.

В словаре Даля В. сопровождение означает «провождать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать»[18]. Слово «сопровождать», по словарю русского языка Ожегова С. И., означает «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [76]. «Толковый словарь русского языка» Ушакова Д.Н. определяет понятие «сопровождение» (в первом значении) как «действие по глгг. сопроводить и сопровождать (устар.); теперь употр. только в выражении: в сопровождении кого-чего (книжн.) – вместе с кем-чем-н., сопровождаемый кем-чем-н. В сопровождении друзей» [75].

Таким образом, изучение происхождения термина «сопровождение» с помощью разных толковых словарей позволяет нам рассматривать его как совместные действия людей по отношению друг к другу.

Рассматриваемое понятие исследуется в разных аспектах. С философской точки зрения, сопровождение изучается на двух уровнях. На уровне всеобщего оно представляет собой циклическое непосредственное и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом в определенном пространстве и во времени.

В настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» используется достаточно широко применительно к сфере образования, проблемам организации обучения и воспитания в контексте модернизации образования.

Исследователи разных предметных областей конкретизируют понятие. Так, например, психологи считают, что сопровождение – это «совместная деятельность специалистов образования, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого субъекта образовательного процесса в конкретной образовательной среде» [23].

Активное развитие идеи сопровождения сложилось в психологии, которая рассматривает его как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности (в работах Бардиер Г., Битяновой М. Р., Волосникова А. В., Коноваловой Н. Л., Ромазан И., Чередниковой Т., и др.).

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия[7].

В педагогике проблема сопровождения нашла отражение в исследованиях Казаковой Е. И., Манузиной Е. Б., Пономаревой Л. И.,

Самусевой Г. В., Сапожниковой Т. Н., Солодовниковой Т. В., Стародубцевой Е. В., Уразовой А. Р., Яковлевой Н. О. и др.[81].

По мнению педагога Понаморевой Л. Ю., на уровне отдельного человека одним из видов сопровождения становится педагогическое сопровождение, которое связано со спецификой функций окружающих человека других людей [60]. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных образовательных систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении [39].

Под педагогическим сопровождением Александрова Е.А. понимает тип педагогической деятельности, сущность которого состоит, как в процессе обучения субъекта самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в постоянной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта [2].

Сопровождение рассматривается Сластениным В. А. и Колесниковой И. А. как одна из форм педагогической поддержки, применяемая к школьникам [73].

Педагогическое сопровождение, по определению Спириной Н.П., представляет собой процесс взаимодействия следующих функций:

- функция направления - сопровождать вместе с кем-нибудь (спутник, охранник, указатель пути);
- функция взаимодействия - сопровождать, то есть напутствовать, выражать свое отношение к чему-либо, кому-либо;
- функция соучастия - принимать одновременное участие в деятельности (музыкальное, жестовое и другое сопровождение);
- функция стимулирования - дополнять, сопровождать;

– функция совершенствования - украшать, усиливать действие кого-, чего-либо[55].

По мнению Гущиной Г. Н., педагогическое сопровождение – это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности человека в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении [17].

Как указывает Литовченко О.С., в конце 90-х годов XX века в отечественной психологии и педагогике психолого-педагогическое сопровождение рассматривается широко как в контексте образовательного процесса, направленного на развитие личности, так и в качестве инструмента по оказанию социально-психологической помощи[40].

Шипицына Л. М. отмечает, что, сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [34].

Согласно анализу психолого-педагогической литературы сопровождение хорошо изучено применительно к обучающимся, в тоже время сопровождать можно и нужно не только ребенка, но и педагога. Интерес к психолого-педагогическому сопровождению педагогов определяется недостаточностью исследований, изучающих особенности индивидуального сопровождения педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов обычно строится путем тьюторства и имеет ряд отличительных особенностей [52].

1. Использование дифференцированного подхода в процессе обучения взрослых. С одной стороны, это обусловлено разным уровнем подготовки

педагогических кадров и разными потребностями учителей. В этой связи должны быть использованы разнообразные формы, методы и приемы (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, лектории, заседания методических объединений, научно-практические конференции педагогические чтения, индивидуальные и групповые занятия). С другой стороны, это обусловлено тем, что обучение должно быть организовано как следующая ступень, построенная на основе предыдущего обучения. На наш взгляд, данный подход позволит более последовательно руководить процессом обучения, добиться стабильных результатов, выстроить динамическую структуру руководства педагогическим коллективом.

2. Обучение должно быть оперативным и адресным. Это условие позволяет поставить конкретные цели, проводимых занятий, при этом педагог более заинтересован в посещении и участие в предлагаемой деятельности. Что также способствует развитию такого качества как избирательности, т. е. свободы выбора ценностных профессиональных ориентаций, собственного педагогического стиля.

3. Необходимо наличие учебного сотрудничества внутри группы. Это способствует общности установок, согласованности действий. Наиболее высший результат достигается при соответствующей психологически благоприятной творческой атмосфере, способствующей самораскрытию педагога.

4. Использование коммуникативного подхода и его распространение в ходе организационно-педагогических игр и занятий.

5. Включение групповой и диалоговой деятельности в процесс обучения взрослых, в ходе, которой раскрываются различные аспекты, проблемы и затруднения профессиональной деятельности педагога.

Последнее условие непосредственно оказывает влияние на развитие личностных качеств, например: критичности мышления, волевою саморегуляцию (при достижении целей профессиональной деятельности),

рефлексивные умения, умения обеспечивать автономность и устойчивость творческого преобразования своей деятельности и деятельности учащихся.

Психолого-педагогическое сопровождение учителя подразумевает индивидуализацию методической помощи, особенности которой определяются уровнем профессиональной компетентности педагога, характером его образовательных запросов и интересов, опытом работы.

Целью психолого-педагогического сопровождения педагога при проектировании образовательных ситуаций является создание благоприятных условий для развития профессиональных педагогических компетенций.

В ходе психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи:

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус педагога и динамику его психологического развития в процессе проектирования образовательных ситуаций;
- повышение мотивации педагогов;
- создать специальные условия для оказания помощи педагогам, имеющим затруднения при проектировании образовательных ситуаций.

Психолого-педагогическое сопровождение проводится в несколько этапов. Педагог Т.В. Анохина выделяет следующие этапы психолого-педагогического сопровождения [3].

1. *Диагностический* позволяет выявить проблему педагога. Это этап исследований, размышлений и проектирования педагогического сопровождения. Достаточно эффективными остаются беседы - индивидуальные, групповые и коллективные. Но главное - увидеть реальные настроения, ощущения и оценки педагога при проектировании образовательных ситуаций.

2. *Поисковый* ставить задачей совместно с педагогом выполнить поиск причин возникновения проблемы и трудности, взгляд на ситуацию со стороны. Целью поискового этапа является принятие педагогом на себя

ответственности за возникновение и разрешение проблемы. Помочь выявить связанные с проблемой факты и обстоятельства, причины которые привели к затруднению, – задача тьютора психолого-педагогического сопровождения.

Поисковый этап может представлять собой длительный процесс включающий обсуждение, наблюдение, встречи с людьми, которые имеют отношение, как к истории возникновения проблемы, так и к разрешению её. По ходу выявления фактов и причин появляются предварительные, «рабочие», выводы и способы выхода из проблемы. Задача тьютора поддержать педагога в любом выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае.

3. *Договорный* обеспечивает проектирование действий педагога и тьютора (разделение функций и ответственности по решению проблемы) налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

Договорный и поисковый этапы взаимосвязаны по своей сути. Если целью поискового этапа было принятие ответственности и выбор способа разрешения проблемы, то договорной этап позволяет выстраивать взаимодействие организатора сопровождения и педагога в направлении решения проблемы, и главное, в распределении действий на добровольной основе: кто и что берет на себя.

4. *Деятельностный этап* характеризуется тем, что:

а) действует сам педагог: со стороны организатора - стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы;

б) действует сам организатор сопровождения: координация действий учителя, прямая безотлагательная помощь.

Деятельностный этап является таковым не только для педагога. Чтобы обеспечить успех, организатор сопровождения должен поддерживать человека и морально и психологически, и, если надо, прямо защитить его интересы. Разрешение проблемы часто требует привлечения специалистов: психолога, администрации школы. Поэтому организатор не только

обращается к специалистам за консультацией, но и координирует действия их по оказанию помощи педагогу в разрешении проблем.

5. *Рефлексивный* предполагает совместное с учителем обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта решимости проблемы или формулирование затруднения, осмысление педагогом и организатором сопровождения нового опыта жизнедеятельности. Рефлексивный этап может быть, как заключительным в разрешении проблемы, так и начальным, поскольку в ходе рефлексии могут «открыться» невидимые ранее причины и обстоятельства и понадобится переформулировать проблему и искать новые пути ее разрешения.

Качество психолого-педагогического сопровождения педагога при проектировании образовательных ситуаций можно определить с помощью анализа и оценки индивидуальных профессиональных компетенций [1]:

- *коммуникативной* (речь, голос, выразительные движения, движение в пространстве класса, эмоции, воздействие, наблюдательность, форма поведения, виды взаимодействия, паузы);

- *прогностической* (качество педагогической диагностики, адекватность педагогических задач, структурированность учебной информации);

- *конструктивно-исполнительской* (диапазон методов обучения и развития, организации образовательного процесса, уровень оценочной деятельности, качество развивающей среды и ее использование).

Многочисленные исследования в области организации психолого-педагогического сопровождения (Дубовская Е. М., Петровская Л. А., Овчарова Р.В., Тихомандрицкая О.А.) позволяют выделить основные направления реализации [13]:

- психологическое просвещение с целью выделения затруднений, определения ресурсов и помощи в использовании знаний о себе для саморазвития, повышения уровня индивидуальной психологической компетентности, что позволяет повысить эффективность взаимодействия

субъекта в различных сферах – «Я-другие», «Я-сам», «Я-профессиональная деятельность», «Я-мир»;

- консультирование, в процессе которого оказывается организатором помощь педагогу при проектировании образовательных ситуаций в образовательном процессе;

- развивающее направление, в ходе которого накапливается опыт использования поддерживающего взаимодействия в оптимизации образовательного процесса; отрабатываются способы и приемы проектирования образовательных ситуаций в образовательном процессе;

- коррекция, активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение затруднений при проектировании образовательных ситуаций;

- информационное направление: серия занятий по объяснению особенностей проектирования образовательных ситуаций необходимости их проектирования;

- методическое направление: серия занятий, консультаций и практикумов с просмотром занятий и уроков по обучению проектированию реализации образовательных ситуаций в образовательном процессе.

Таким образом, рассмотрев исследования по вопросу психолого-педагогического сопровождения, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение – специфическая деятельность по реализации комплекса мероприятий, предназначенного для содействия в разрешении возникающих проблем, или их предупреждения при проектировании образовательных ситуаций, в рамках которой осуществляется диагностика, психологическое консультирование и развитие компетентностей педагога.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов при проектировании образовательных ситуаций представляет собой специфическую деятельность тьютора по реализации комплекса мероприятий, направленных на развитие коммуникативных, прогностических и контрольно-исполнительных компетенций педагога,

необходимых для эффективного проектирования образовательных ситуаций, обеспечивающих решение оперативных образовательных задач.

Выводы по первой главе

Теоретически обоснованно, что основой единицей образовательного процесса являются образовательные ситуации, которые обладают большим потенциалом. Образовательные ситуации способствуют активизации деятельности субъектов образовательного процесса.

Образовательные ситуации могут возникать стихийно, а могут специально создаваться педагогом для достижения определенных педагогических целей. Для достижения максимальной эффективности образовательной ситуации, педагогу необходимо проектировать их. Для проектирования и реализации образовательной ситуации педагог должен обладать определенными компетенциями

В качестве компонентов способности педагогов к проектированию образовательных ситуаций в современных научных исследованиях были выделены следующие педагогические компетенции: коммуникативная, прогностическая и конструктивно-исполнительская.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы выявлено, что повышению способности у педагогов к проектированию эффективных образовательных ситуаций является психолого-педагогическое сопровождение педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов при проектировании образовательных ситуаций представляет собой специфическую деятельность тьютора по реализации комплекса мероприятий, направленных на развитие коммуникативных, прогностических и контрольно-исполнительных компетенций педагога, необходимых для эффективного проектирования образовательных ситуаций, обеспечивающих решение оперативных образовательных задач.

Глава 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

2.1. Изучение профессиональной деятельности педагогов начальной школы в аспекте проектирования образовательных ситуаций на начальном этапе опытно-поисковой работы

В условиях обновления образования учитель оказался главным действующим лицом перестройки образовательного процесса, который сегодня проектируется в логике достижения образовательных результатов. Основная трудность возникает в том, что ориентир на отсроченный результат обедняет жизнедеятельность школы, стремительно уводит на второй план субъектные проявления ребенка. В связи с этим перед педагогом возникает проблема решения оперативных образовательных задач, которые в своей совокупности, с одной стороны, обеспечат текущий момент воспитания и обучения детей, а с другой создадут канву достижения отсроченного образовательного результата.

Введение психолого-педагогического сопровождения не только детей, но и педагогов в образовательных организациях является одним из примеров модернизации российского образования, т.к. такой вариант оказания помощи педагогу поддерживает рост его профессиональной компетентности и, как следствие обеспечивает современное качество образования в школе.

С целью разработки и апробации комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов образовательной организации при проектировании образовательных ситуаций была проведена опытно-поисковая работа, которая включала в себя диагностику профессиональных

компетенций педагогов, а также разработку и апробацию комплекса мероприятий, обеспечивающих проектирование образовательных ситуаций в начальной школе.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе Муниципального автономного образовательного учреждения – средняя общеобразовательная школа № 178 г. Екатеринбурга. В опытно-поисковой работе приняли участие 20 учителей начальных классов данной образовательной организации.

В соответствии с теоретическими положениями, изложенными в 1 главе, педагогическое проектирование образовательных ситуаций, с одной стороны, обладает большими потенциальными возможностями, но с другой стороны, зависит от уровня компетенции педагога. Согласно исследованиям Масленниковой Т.В. наиболее значимыми компетенциями для проектирования образовательных ситуаций являются коммуникативная, прогностическая и конструктивно-исполнительская компетенции, которые в настоящем исследовании приняты в качестве критериев диагностической оценки профессиональной готовности педагогов к разработке и реализации образовательных ситуаций в начальной школе. Содержательные показатели каждого из указанных параметров применительно к педагогическому проектированию представлены в *таблице 1*.

Анализ процесса педагогического проектирования образовательных ситуаций проводился в соответствии с выбранными критериями по ряду показателей. По критерию «коммуникативная компетенция» рассматривались речь, голос, выразительные движения, движение в пространстве класса, эмоции, воздействие, наблюдательность, форма поведения, виды взаимодействия, паузы. По критерию «прогностическая компетенция» изучался уровень владения педагогической диагностикой, адекватность решения педагогических задач, структурированность предлагаемой учебной информации. По критерию «конструктивно-исполнительская компетенция» анализировались методы и приемы обучения

и развития, организация образовательного процесса, оценочная деятельность,
создание развивающей среды и ее использование.

Таблица 1.

Уровневые характеристики компетентности педагогов при проектировании образовательных ситуаций

Уровни	Критерии		
	Коммуникативная компетентность	Прогностическая компетентность	Конструктивно-исполнительная компетентность
Высокий	Знания в области профессионального общения имеют глубокий теоретический характер, системны и целостны; педагоги умеют грамотно вести диалог; способны успешно распознавать поведение другого человека; владеют навыками эффективного слушания, способствующими продуктивному общению; легко устанавливают контакты с другими людьми; с сочувствием относятся к переживаниям другого человека; способны оценивать собственные действия в ситуациях общения.	Прогнозирование проявляется полно и конструктивно во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Педагог при этом имеет глубокие знания по педагогическому прогнозированию во всем его объеме. Наблюдается оптимальный уровень проявления качеств мыслительных процессов.	Учитель учитывает метапредметные связи учебного предмета, конструирует различные варианты методических решений, превращает возникшие на уроке ситуации учебных удач, затруднений, ошибок учащихся в источник обогащения их субъектного опыта, анализирует и обосновывает свои методические действия, оценивает удачу своих коллег и находит пути исправления методических промахов.
Средний	Знания в области профессионального общения являются эмпирически ситуативными, с частичным обобщением; педагоги способны вести диалог, но на недостаточно высоком уровне; распознают поведение другого человека только на интуитивном уровне; владеют слабо развитыми навыками эффективного слушания, что препятствует продуктивному общению; способны находить оптимальные способы общения, ведущие к развитию доброжелательности; собственные действия оценивают правильно.	Прогнозирование проявляется на достаточном уровне во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Педагог при этом имеет хорошие знания по педагогическому прогнозированию в необходимом для прогнозирования объеме. Удовлетворительный уровень проявления качеств мыслительных процессов.	Учитель выводит учащихся на позицию субъектов обучения и собственного развития, анализирует и обосновывает свои методические действия, выделяет удачу и промахи в конкретных педагогических процессах, сконструированных другими учителями.
Низкий	Знания в области профессионального общения поверхностны, недействительны; педагоги не умеют грамотно вести диалог; отмечается плохое владение навыками эффективного слушания, педагоги испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми; с трудом оценивают собственные действия в ситуациях общения.	Прогнозирование проявляется не во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Педагог при этом имеет недостаточные знания, необходимые качества мыслительных процессов не сформированы.	Учитель не соблюдает все требования, не анализирует и не обосновывает свои методические действия.

Для дифференциации педагогов по обозначенным уровням и подбора индивидуальных траекторий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций были использованы следующие взаимодополняющие методики.

1. Методика «Оценка коммуникативных склонностей педагогов», автором которой является Митина Л.М. [66]. В основу методики положены характеристики вербального и невербального поведения учителя. Для проведения данной методики необходим специальный бланк (Приложение 1). В ходе урока фиксируется наличие или отсутствие тех или иных коммуникативных способностей учителя. По окончании урока оценивающий проставляет баллы, определяющие уровень развития каждой характеристики коммуникативных способностей учителя. Десять полученных характеристик могут быть представлены в виде графика, где по оси абсцисс отложены порядковые номера основных характеристик коммуникативных способностей учителя, а по оси ординат – показатели уровней развития коммуникативных способностей.

2. Для изучения прогностической компетенций педагогом выполнялся самоанализ. Для этого по окончании урока, учитель анализируя свою педагогическую деятельность на уроке, заполнял специально разработанный бланк, на котором выставял баллы. Каждый балл соотносился с определенным уровнем: 3 балла - высокий, 2 балла - средний или 1 балл - низкий уровень (Приложение 2).

3. Исследования уровня конструктивно-исполнительских компетенций педагога осуществлялось с помощью оценки эксперта. Для этого был разработан специальный бланк (Приложение 3). Анализ показателей прогностической компетенции осуществлялся по трёх бальной шкале: 3 балла - высокий, 2 балла - средний или 1 балл - низкий уровень. Совокупность методики, самоанализа и оценки эксперта была дополнена педагогическим наблюдением за непосредственной деятельностью педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

В целом, представленные методики диагностики позволяют проанализировать изменения характеристик компетентности педагогов при проектировании образовательных ситуаций по выбранным критериям.

Для проведения эмпирического исследования процесса проектирования образовательных ситуаций, педагоги были разделены на две группы – экспериментальная группа и контрольная группа. Обе группы были уравнены по количественному составу.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы выполнена первичная диагностика исходного уровня профессиональных компетенций у педагогов образовательной организации при проектировании образовательной ситуации, ранее выделенных в работе.

По результатам первичной диагностики коммуникативных компетенций педагогов было выявлено, что в контрольной и экспериментальной группе распределение педагогов по уровням значительно не различается. Сравнительный анализ данной компетенции представлен на рис.1:

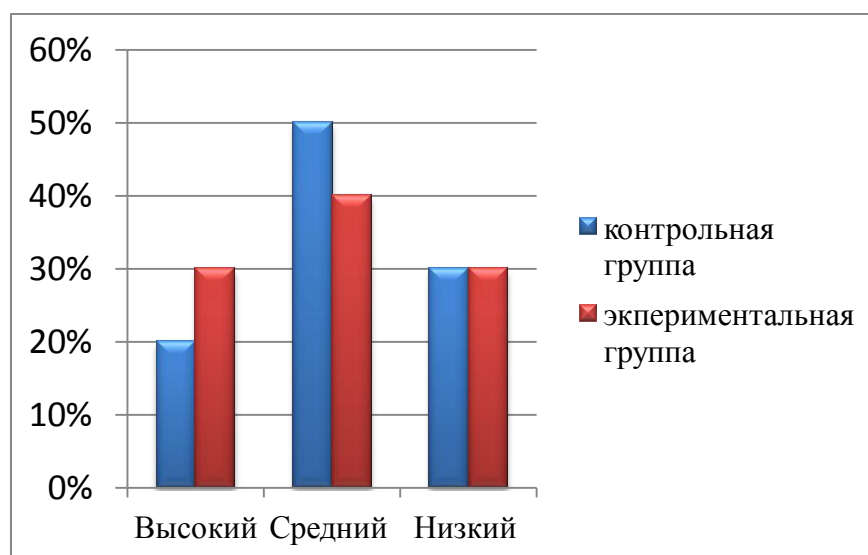


Рис.1. Результаты коммуникативной компетенции педагогов контрольной и экспериментальной группы

Первичная диагностика выявила, что треть педагогов в изучаемых группах демонстрируют низкий уровень коммуникативной компетенции. У

таких педагогов знания в области профессионального общения поверхностны, недействительны; педагоги не умеют грамотно вести диалог. Большинство педагогов имеют средний уровень коммуникативной компетенции. Такие педагоги обладают знаниями в области профессионального общения, но они являются эмпирически ситуативными, с частичным обобщением; педагоги способны вести диалог, но на недостаточно высоком уровне. Некоторые педагоги, имеют высокий уровень данной компетенции. У таких педагогов знания в области профессионального общения имеют глубокий теоретический характер, системны и целостны; педагоги умеют грамотно вести диалог; компетентно используют весь арсенал вербальных и невербальных средств общения.

Таким образом, результаты констатирующего этапа свидетельствуют о проблемах в развитии коммуникативной компетенции у значительной части педагогов, что делает необходимым совершенствование и дальнейшее развитие уровня их коммуникативной компетенции.

Для определения первичных данных о прогностической компетенции педагогов образовательной организации, был использован самоанализ педагогов. Для этого был разработан бланк самоанализа педагога.

Результаты первичной диагностики уровня прогностической компетенции педагогов контрольной и экспериментальной группы представлены в приложении 4.

Обобщение результатов диагностики прогностической компетентности показывает, что в контрольной группе количество педагогов с низким уровнем составляет 50%, а в экспериментальной группе – 50%, это говорит о том, что прогностическая компетенция педагогов развита слабо. Такие педагоги имеют недостаточные знания по педагогическому прогнозированию. Необходимые качества мыслительных процессов у них сформированы недостаточно. Педагогов со средним уровнем в контрольной группе – 30%, а в экспериментальной группе составляет 20%. Это указывает на то, что компетенция педагогов в области прогнозирования проявляются на

достаточном уровне не более, чем у трети педагогов изучаемых групп. При этом педагоги имеют хорошие знания по педагогическому прогнозированию в необходимом объеме и удовлетворительный уровень проявления качеств мыслительных процессов, однако не могут предусмотреть все условия разворачивания образовательного процесса. Только 20% педагогов в контрольной группе и 30% педагогов в экспериментальной группе имеют высокий уровень прогностической компетенции. Педагоги с высоким уровнем характеризуются тем, что прогнозирование выполняют полно и конструктивно во всех действиях. Педагоги при этом имеют глубокие знания по педагогическому прогнозированию во всем его объеме, у них наблюдается оптимальный уровень проявления качеств мыслительных процессов.

Сравнительный анализ прогностической компетенции педагогов контрольной и экспериментальной групп представлен на рис.2:

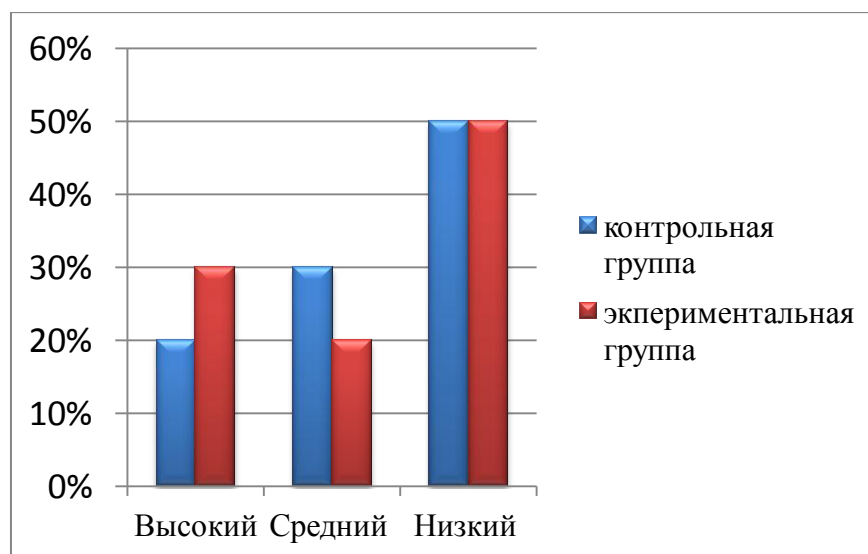


Рис. 2. Уровень развития прогностической компетенции педагогов контрольной и экспериментальной групп

Согласно полученным результатам, мы можем сделать вывод о том, что уровень прогностической компетенции в группах имеет примерно одинаковое распределение. В целом, результаты констатирующего этапа свидетельствуют о невысоком уровне развития прогностической

компетенции у большинства педагогов, что делает необходимым также совершенствование и дальнейшего развитие уровня прогностической компетенции учителей.

Для исследования конструктивно-исполнительской компетенции педагогов, которая тесно связана с коммуникативной компетенцией, был использован метод наблюдения. При этом, наблюдатель использовал бланк для выставления экспертных оценок показателей.

По результатам оценки эксперта конструктивно-исполнительской компетенции педагогов в контрольной группе количество педагогов с низким уровнем составляет 30%, а в экспериментальной группе – 50% (приложение 5). Педагоги с таким уровнем замечены в нарушении методики преподавания. Неправильно применяют методы. Отмечается нецелесообразное использование педагогами наглядности и вспомогательных средств. Педагоги неправильно применяют формы и методы организации педагогического процесса (многочисленные и серьезные нарушения в структуре и логике занятия, отсутствие контроля со стороны педагога или чрезмерно жесткое управление деятельностью детей). У педагогов с низким уровнем наблюдается отсутствие оценки деятельности учащихся, наблюдается преимущественно отрицательная оценка, или допускается формализм и необъективность при оценке деятельности учащихся. У таких педагогов наблюдается то, что дидактические материалы, развивающая среда класса не соответствуют элементарным требованиям. Со средним уровнем в контрольной группе количество педагогов составляет 40 %, а в экспериментальной группе 20%. Педагогами соблюдается методика обучения. Методы обучения соответствуют поставленным педагогическим задачам, но их выбор не всегда рационален (используются малопродуктивные методы и приемы). Наблюдается ограниченность использования методов и приемов организации: настрой, активизация, рефлексия. Нерационально используются время и темп занятия. Налажена обратная связь с большей частью детей на протяжении всего занятия.

Педагоги со средним уровнем оценочной деятельности объективно оценивают знания, практические умения и навыки учащихся, к оцениванию привлекают учащихся класса. Аргументируется выставление отметки. Учителя со средним уровнем разрабатывают дидактические материалы, программы, учебные пособия, создают соответствующую развивающую среду класса. Количество педагогов с высоким уровнем в обеих группах составляет по 30 %. Педагоги соблюдают методику обучения. Методика обучения используется как инструмент развития ребенка, формирования его жизненного опыта. Методы обучения соответствуют поставленным педагогическим задачам, их выбор рационален. Педагогами используются продуктивные методы и приемы. Такие педагоги характеризуются проявлением творчества в организации урока, при этом рационально выбраны организационные формы в соответствии с задачами урока. Целесообразность, обоснованность и гибкость (умение перестроиться по ходу урока) использования различных форм образовательного процесса. Педагогами оптимально используются время и темп занятия, применяются методы и приемы организации: настрой, активизация познавательной деятельности, отдых, учебное сотрудничество, рефлексия. Налажена обратная связь со всеми детьми на протяжении всего занятия. Педагоги характеризуются объективностью и аргументированностью оценки знаний, практических умений и навыков учащихся, а также организуется самооценивание, взаимооценивание. Педагоги создают и рационально используют оригинальную развивающую среду класса, разрабатывают оригинальные дидактические материалы.

Сравнительный анализ уровня развития конструктивно-исполнительской компетенции контрольной и экспериментальной групп представлен на рис.3:

Анализ полученных данных первичной диагностики по уровню конструктивно-прогностической компетентности показывает, что ее уровень в изучаемых группах представлен примерно одинаково. В целом, результаты

констатирующего этапа свидетельствуют о низком уровне развития конструктивно-исполнительской компетенции у большинства педагогов при проектировании образовательных ситуаций, что также делает необходимым совершенствование и дальнейшего развития уровня данных компетенции учителей.

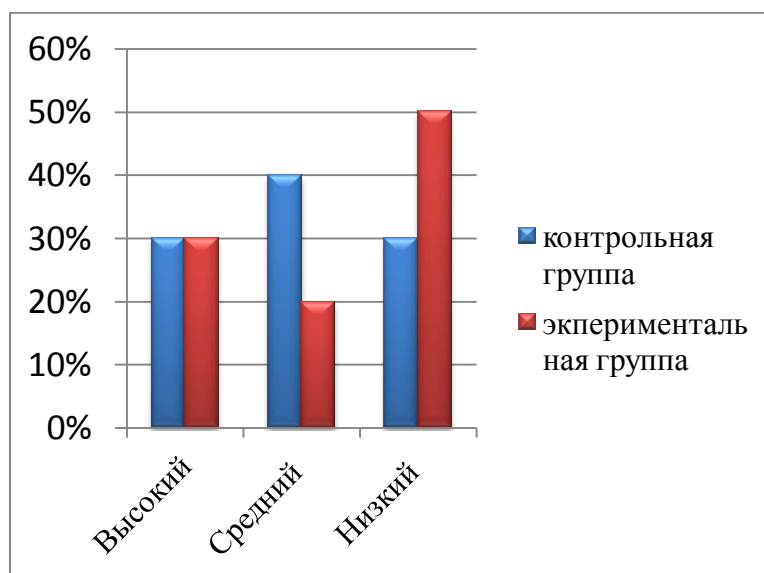


Рис.3. Уровень развития конструктивно-исполнительской компетенции педагогов контрольной и экспериментальной групп

Обобщение полученных данных по критериям компетентности педагогов при проектировании образовательных ситуаций педагогами контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп представлены в таблице 2:

Таблица 2.

Результаты измерений уровней проектирования образовательных ситуаций педагогами контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе опытно-поисковой работы:

Уровни	Коммуникативная компетенция		Прогностическая компетенция		Конструктивно-исполнительская компетенция	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	20%	30%	20%	30%	30%	30%

Продолжение таблицы 2

Средний	50%	40%	30%	20%	40%	20%
Низкий	30%	30%	50%	50%	30%	50%

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости оказания помощи педагогам образовательной организации при проектировании образовательных ситуаций.

Обобщение исходных результатов психолого-педагогической диагностики позволили всех педагогов экспериментальной группы разделить на группы по трем уровням для организации психолого-педагогического сопровождения по уровням развития педагогического проектирования.

В первую группу вошли 4 педагога (40%) с низким уровнем развития компетентности для проектировании образовательных ситуаций. Такие педагоги характеризуются тем, что исследуемые компетенции выражены слабо, у них имеются общие представления об образовательных ситуациях и их проектировании, у педагогов данной группы внутренние потребности к совершенствованию образовательного процесса и собственной профессиональной деятельности отсутствуют.

Вторую группу составили 3 педагога (30%) со средним уровнем развития компетентности для проектировании образовательных ситуаций. Исследуемые компетенции у педагогов выражены умеренно, определяются желанием не отстать от окружающих; у учителей вошедших в данную группу имеется базовый уровень знаний о возможностях педагогического проектирования в профессиональной деятельности; однако им требуется периодическая методическая помощь.

Третью группу составили 3 педагога (30%), у которых исследуемые компетенции выражены в значительной мере и определяются стремлением повысить профессиональный уровень; у данных педагогов наблюдается осознанное стремление использовать проектировочные компетенции в профессионально-педагогической деятельности; при обнаружении пробелов

в знаниях и умениях выполняется самообразование и осуществляется личностное саморазвитие.

Для определения основного содержания и этапов психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций нами также был проведен опрос педагогов на предмет выявления их готовности к проектированию образовательных ситуаций в школе.

Для проведения опроса нами была разработана специальная анкета. Анкета состоит из 10 вопросов, касающихся проектирования педагогами составляющих урока, сценария урока и образовательных ситуаций (Приложение 6):

Данный опрос, позволил выяснить, что 60% педагогов не знакомы с понятием «образовательная ситуация» и незначительная часть педагогов слышали о данном понятии. На второй вопрос анкеты большинство педагогов ответили, что не знают способствуют ли повышению качества обучения учащихся целенаправленно созданные образовательные ситуации. Третий вопрос анкеты вызвал у учителей затруднения в ответе. Большинство педагогов ответили отрицательно и 30% педагогов ответили, что они организуют урок как образовательную ситуацию, но не смогли написать отличительные признаки такого урока. Что касается четвёртого вопроса анкеты, большинство педагогов ответили, что не уделяют особого внимания проектированию составляющих урока, лишь малая часть педагогов ответила положительно и считают делать это важно. У большинства педагогов возникают затруднения в области проектирования. Также педагоги отмечают, что им не всегда удаётся реализовать разработанный сценарий урока. А также нам удалось выяснить, что педагоги не всегда проводят рефлексию своей педагогической деятельности.

Таким образом, нам удалось выяснить, что педагоги не знакомы с термином «образовательная ситуация», не видят в них потенциала для воспитания и развития детей и, как следствие, не используют возможности

образовательных ситуаций в педагогической практике. Особо следует подчеркнуть, что педагоги активно обозначают трудности проектирования образовательных ситуаций и образовательного процесса в целом. Вместе с тем, известно, что используя образовательные ситуации, педагог имеет возможность вести ребенка не к знаниям, а к познанию, что очень важно в современном образовании.

Таким образом, данные педагогической диагностики показывают, что опыт проектирования учителями образовательных ситуаций крайне ограничен, следовательно, в организации их психолого-педагогического сопровождения по данному вопросу необходимо предусмотреть комплекс мероприятий, обеспечивающих, направленное формирование и развитие всех составляющих проектировочных компетенций.

2.2. Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов начальной школы при проектировании образовательных ситуаций

На формирующем этапе опытно-поисковой работы составлен и реализован экспериментальный комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций. Основные задачи, решаемые на данном этапе – это разработка содержания и практическая реализация комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Применение экспериментального комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций осуществлялась в муниципальном автономном образовательном учреждении средней общеобразовательной школы № 178 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбурга с экспериментальной группой учителей начальных классов.

Всего в опытно-поисковой работе на констатирующем этапе опытно-поисковой работы приняли участие 10 педагогов разных возрастных групп и разной квалификации, при этом все педагоги имеют профильное образование, аттестованы, как на соответствие занимаемой должности, так и на квалификационную категорию. При этом было учтено, что по результатам, полученным на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, педагогами, вошедшим в экспериментальную группу не в полной мере реализуется проектирование образовательных ситуаций.

Для оптимизации педагогической деятельности при проектировании образовательных ситуаций в ходе опытно-поисковой работы предпринята попытка реализации экспериментального комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения.

Комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций – это краткое изложение системы педагогических действий, направленных на освоение педагогами содержания и способов проектирования образовательных ситуаций. Проектирование образовательных ситуаций представляет активизацию в совокупности педагогических компетенций учителя, обеспечивающих качество обучения школьников, регулирующих взаимодействие учителя с обучающимися.

Важно, чтобы коммуникативные, прогностические, конструктивно-исполнительские компетенции педагога были гармонично сбалансированы между собой, т.к. преобладание или недоразвитие одного из умений может перевести педагогическую ситуацию в группу риска. Легко представить, педагога, у которого преобладают коммуникативные компетенции при относительной слабости конструктивно-исполнительских и прогностических компетенций. Образовательная ситуация у такого педагога быстро превращается в бесцельную суетливую болтовню, поскольку он не способен ни спроектировать ни организовать целенаправленное взаимодействие. Недостаточность коммуникативных умений, при ярко выраженных

конструктивно-исполнительских способностях становится под угрозу возможность рождения образовательной ситуации, так как затрудняется любой контакт с ребенком. Эти примеры показывают, что, фактически, на педагоге лежит вся ответственность за организацию образовательных ситуаций на уроке и образовательного процесса в целом.

Актуализация потенциала педагога и среды начинается с возникновения между ними живых связей и отношений. Это своего рода условия развития со-бытийности в образовательной ситуации.

Целью комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения будет являться оптимизация процесса проектирования образовательных ситуаций.

Психолого-педагогическая работа по оптимизации процесса проектирования педагогами образовательных ситуаций многогранна и объема.

Для реализации сопровождения педагогов был определен компетентный педагог – тьютор, который выполнял роль консультанта, устанавливая с сопровождаемым договорные отношения.

Роль педагога – тьютора заключалась в отслеживании образовательной деятельности и оказании помощи педагогу в эффективности его действий, обучения, организации образовательного процесса, обратной связи. Педагог – тьютор помогает сопровождающему осуществлять в разных формах консультирования рефлекссию своего образовательного движения, оказывает помощь в самоопределении относительно дальнейшего образования.

Организация психолого-педагогического сопровождения педагогов образовательных организаций при проектировании образовательных ситуаций проходила определенным этапам.

1. Диагностический этап. На данном этапе была проведена диагностика коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительских компетенций. По результатам диагностики выявили сильные и слабые

стороны педагогов, согласно которым он испытывал трудности. Результаты диагностик представлены в параграфе 2.1 настоящего исследования.

2. Поисковый и договорной этапы. Указанные этапы взаимосвязаны по своей сути. На этом этапе организован совместно с педагогами поиск причин возникновения проблемы и трудности, взгляд на ситуацию со стороны. Была организована тьюторская помощь педагогам в выявлении проблем, фактов и обстоятельств, которые привели к затруднению проектирования педагогами образовательных ситуаций. На данном этапе проводились индивидуальные консультации с каждым педагогом, направленные на анализ проводимых педагогами занятий, уроков. В ходе которых выделялись основные ошибки в практической деятельности.

Далее совместно с педагогами, было выполнено распределение действий по решению возникших проблем, что позволило отобрать направления психолого-педагогического сопровождения для каждой группы.

4. Деятельностный этап. На данном этапе были получены данные и уточнены индивидуальные профессиональные характеристики, свидетельствующие об особенностях педагогов при проектировании образовательных ситуаций, выявлены педагоги, имеющие низкий, средний, средний, высокий уровень развития педагогического проектирования образовательных ситуаций. Такая дифференциация послужило основанием для комплектования подгрупп для занятий с педагогами. В отдельные подгруппы включались педагоги, показывающие низкий и средний уровень педагогического проектирования. Педагогам, имеющим низкий уровень педагогического проектирования, отличающиеся значительными трудностями в поддержании контакта с классом, имеющим затруднения в организации целенаправленной деятельности, были рекомендованы индивидуальные занятия с психологом. Педагоги, имеющие высокий уровень педагогического проектирования, специально организованные занятия не посещали. Они были охвачены психолого-педагогическим сопровождением с

учетом их возможностей: привлекались ведущим в коммуникативных играх, исполняли ведущие роли на тренингах и т.п.

На деятельностном этапе сопровождение строилось по нескольким направлениям.

Для осуществления *информационного направления* психолого-педагогического сопровождения педагогов с целью ознакомления с достижениями современной науки и практики образования были организованы занятия по темам: *«Образовательная ситуация. Особенности и виды образовательных ситуаций»*, *«Эффективность образовательных ситуаций. Знакомство с проектированием»*, *«Проектирование образовательных ситуаций»*. Занятия проводились раз в неделю. На первом и втором занятии педагогов знакомили с понятием об образовательной ситуации, ее видах и особенностях, о необходимости проектирования образовательных ситуаций. Третье занятие проходило в интерактивной форме и носило практический характер, педагоги были разделены на три группы. Затем каждой группе было предложено, после знакомства с теоретическим материалом, самостоятельно спроектировать образовательную ситуацию и презентовать ее коллегам. Рефлексия на данном занятии проводилась не только для выявления пробелов в знаниях педагогов, но и для выявления трудностей в отборе способов профессиональных действий.

Для реализации *развивающего направления* психолого-педагогического сопровождения были организованы развивающие занятия для групп с низким и средним уровнем. Для развития коммуникативной компетенции педагогов было организовано 5 занятий (приложение 7).

На первом занятии с целью создания благоприятных социально-психологических условий для развития личности и профессиональных компетенций педагогов были использованы следующие игры и упражнения: *игры на знакомство друг с другом*, *игра «Сильные стороны моего имени»*, *игра «Поменяйтесь местами...»*, *упражнение «Портрет идеального*

педагога», упражнение «Подарок». Целью второго занятия было развитие у педагогов умения задавать открытые вопросы. Были применены следующие упражнения: *«Встреча», «Моя проблема», «Карточки «Черты человека».*

На третьем занятии, педагогов обучали передавать суть высказываний, составлять алгоритм опроса партнера, а также навыка задавать закрытые вопросы. Для это мы использовали следующие упражнения: *«Необычные вопросы», «Перефразирование», «Интерпретация проблемы», «Кто этот человек?», «Испорченная пластинка».*

На четвёртом занятии, мы занимались развитием представления об эмоциональной культуре педагога. И в этом нам помогли такие упражнения, как: *«Любящий взгляд», «Передай эмоцию», «Передай улыбку», «Нетелефонный разговор»;* игры такие, как: *«Слон» и «Нежданный гость».*

Суть пятого занятия заключалась в развитии умения формулировать свои предположения о причинах и целях высказывания партнера. Мы использовали следующие упражнения: *«Воспоминания», «Сделай это неправильно», «Интерпретация», «Последняя встреча», «Обратная связь».*

Для повышения уровня прогностической компетенции у педагогов с низким и средним уровнем на занятиях использовали следующие задания.

Задание 1. «Цена поступка». Учителя считают рассказ «Спросите у моей учительницы». После прочтения проводится обсуждение и анализ рассказа, в результате которого педагоги приходят к выводу о том, что любое слово, любой поступок педагога может иметь самые серьезные последствия. Именно поэтому необходимо учиться представлять, прогнозировать все возможные варианты каждого своего воздействия на ребенка, выбирать среди них наиболее верный, максимально снижающий риск негативных последствий.

Задание 2. «Необитаемый остров». Выполняя это задание, педагоги делятся на группы. Всем участникам предлагается ситуация: «После кораблекрушения вашу группу волны вынесли на необитаемый остров.

Педагогам необходимо определить свой план действий, принять нормы поведения для "длительного совместного существования".

Задание 3. Участие в деловой мини-игре. Педагогам нужно разработать образовательную ситуацию с предметами и предложить ее как часть занятия. Предлагаем каждой команде следующие предметы: *увеличительное стекло, телефон из двух коробков, компас.* Презентация ситуации, подведение итогов. Участники отвечают на вопрос: В чем заключается практическое значение для вас участие в этой игре.

Для повышения уровня конструктивно-исполнительской компетенции педагогов организовали взаимопосещение уроков, мастер-классов, провели два тематических педсовета (Приложение 8.): *«Профессиональная компетенция педагога», «Современные методы и формы современного урока».*

Для осуществления *методического направления* психолого-педагогического сопровождения, нами было организована методическая поддержка педагогов в форме *методического консультирования*, где педагоги делились своими трудностями и проблемами, коллеги совместно искали пути их решения.

5. *Рефлексивный этап* психолого-педагогического сопровождения педагогов предполагает организацию процесса ретроспективного анализа деятельности, выполненной сопровождаемыми педагогами с участием тьютора. Для этого применялась методика *«Шесть шляп»*, которая позволила определить, насколько участники удовлетворены тем, что получили в ходе психолого-педагогического сопровождения и как они предполагают использовать приобретенный опыт в профессиональной деятельности.

По итогам проведенного комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов, нами были сделаны следующие выводы:

– используемые, упражнения, игры, занятия, консультирования, тематические педсоветы принесли положительные результаты;

- наблюдается повышение интереса у педагогов к проектированию и использованию образовательных ситуаций на уроках;
- отмечаются положительные изменения у педагогов при взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

2.3. Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования

Для определения эффективности реализованного комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций на контрольном этапе опытно-поисковой работы была повторно проведена диагностика коммуникативной, прогностической и конструктивно-исполнительской компетенций педагогов контрольной и экспериментальной групп, а также проведен сравнительный анализ полученных данных. Проанализирована динамика профессиональных компетенций педагога по обозначенным параметрам и уровням развития.

Повторная диагностика уровня коммуникативной компетенции педагогов проводилась с помощью методики «Оценки коммуникативных способностей учителя», автором которой является Митина Л.М. В данном критерии рассматривались такие параметры, как речь, голос, выразительные движения, движение в пространстве класса, эмоции, воздействие, наблюдательность, форма поведения, виды взаимодействия, паузы.

По итогам повторной диагностики коммуникативной компетенции педагогов результаты контрольной группы остались неизменными: 30 % с низким уровнем. Количество педагогов контрольной группы со средним уровнем составляет 50% и с высоким уровнем коммуникативной компетенции - 20%. Повторная диагностики коммуникативной компетенции в экспериментальной группе представила следующие результаты. Количество педагогов с низким уровнем снизилось на 20% и стало составлять 10%, увеличилось количество педагогов со средним уровнем и

составляет 50%, существенно увеличилось количество педагогов с высоким уровнем коммуникативной компетенции и составляет 40%.

Как видно на рис. 4 на контрольном этапе опытно-поисковой работы значительно изменилось распределение педагогов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой:

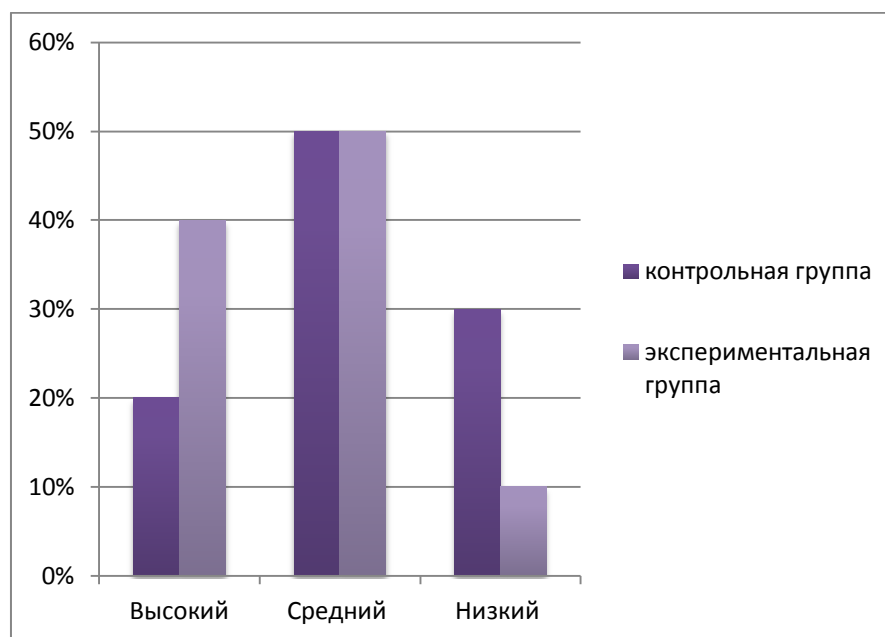


Рис.4. Результаты коммуникативной компетенции педагогов экспериментальной группы и контрольной группы контрольном этапе опытно-поисковой работы

Согласно повторной диагностике коммуникативной компетенции контрольной и экспериментальной групп. Значительные изменения показателя коммуникативной компетенции произошли в экспериментальной группе. По сравнению с контрольной группой, в экспериментальной группе увеличилось количество педагогов с высоким и средним уровнем, существенно уменьшилось количество педагогов с низким уровнем и на конец опытно-поисковой работы стало составлять 10%. Изменений в контрольной группе по итогам опытно-поисковой работы не произошли.

Сравнительный анализ результатов диагностики коммуникативной компетенции экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе опытно-поисковой работы представлены на рис. 5:

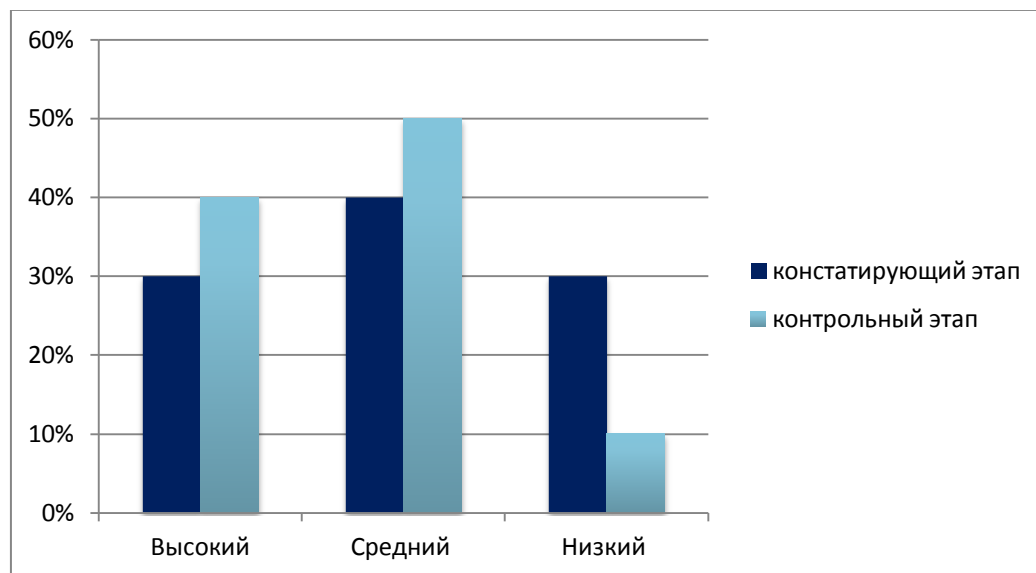


Рис.5. Результаты коммуникативной компетенции педагогов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы

По результатам диагностики коммуникативных компетенций педагогов наблюдается положительная динамика показателя в экспериментальной группе на контрольном этапе опытно-поисковой работы, по сравнению с констатирующим этапом. Это говорит об эффективности проводимых мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций. Значительно повысилось количество педагогов, которые обладают знаниями в области профессионального общения, умеют грамотно вести диалог, компетентно используют весь арсенал вербальных и невербальных средств общения.

Для определения изменений данных прогностических компетенций педагогов образовательной организации, был повторно использован самоанализ педагогов.

Повторная диагностика уровня прогностических компетенций педагогов контрольной группы показала следующие результаты (Приложение 9): количество педагогов с низким уровнем осталось неизменным и составляет 50 %, со средним увеличилось на 10% и составляет 40%, высокий уровень снизился и стал составлять 10%. В экспериментальной группе количество педагогов с низким уровнем снизилось на 40% и составляет 10%, средний уровень увеличился на 20% и стал составлять 40%, а высокий уровень увеличился на 20% и составляет 50%.

Анализ данных диагностики прогностической компетенции педагогов показывает, что по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы зафиксированы значительные различия в экспериментальной и контрольной группах по высокому и низкому уровням (рис.6.):

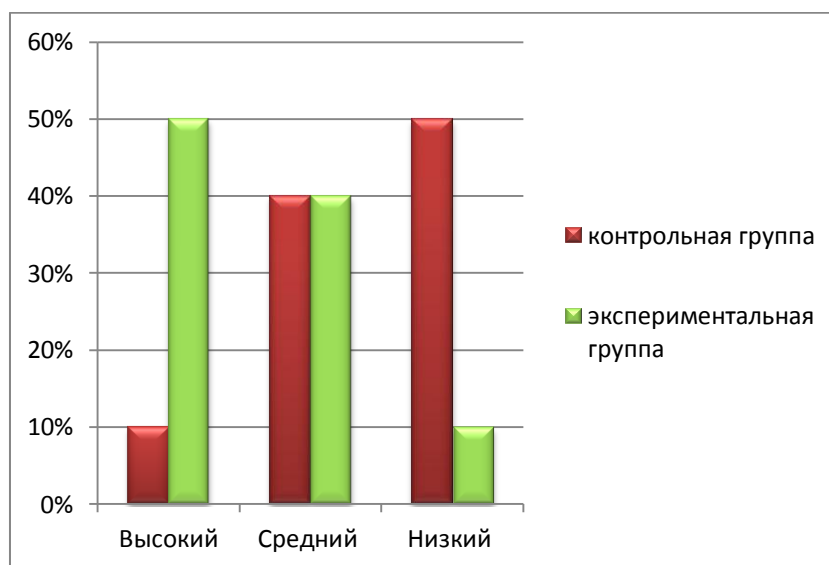


Рис.6. Результаты прогностической компетенции педагогов экспериментальной группы контрольном этапе опытно-поисковой работы

Согласно повторной диагностике прогностической компетенции контрольной и экспериментальной групп. На контрольном этапе существенные изменения показателя прогностической компетенции произошли в экспериментальной группе. По сравнению с контрольной группой, в экспериментальной группе увеличилось количество педагогов с

высоким, существенно уменьшилось количество педагогов с низким уровнем и на конец опытно-поисковой работы стал составлять 10%. По итогам опытно-поисковой работы в контрольной группе наблюдается снижение количество педагогов с высоким уровнем на 10 % и увеличение количества педагогов со средним уровнем. В контрольной группе по данному показателю наблюдается отрицательная динамика количества педагогов с высоким уровнем.

Сравнительный анализ результатов диагностики прогностической компетенции экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе опытно-поисковой работы представлены на рис. 7:

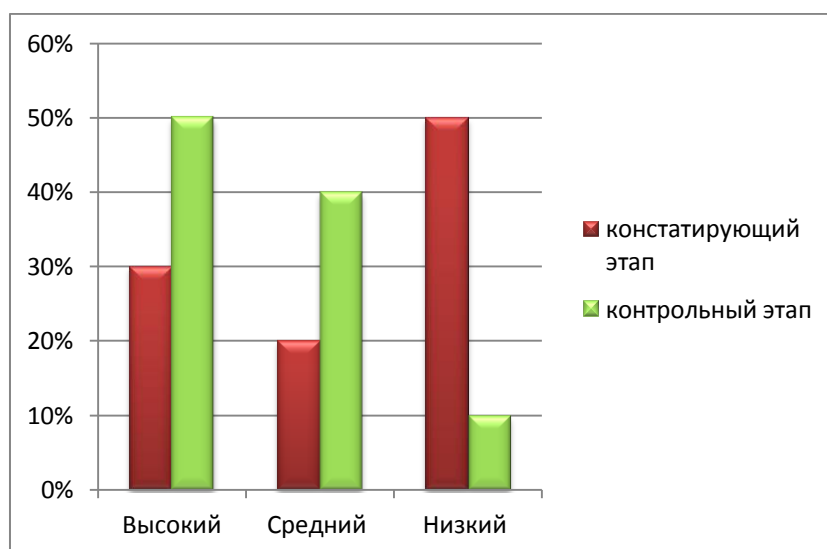


Рис.7. Результаты прогностической компетенции педагогов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы

Из диаграммы на рис.7. видно положительные изменения количества педагогов экспериментальной группы на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом.

По итогам повторного самоанализа педагогов прогностической компетенции, результаты контрольной группы практически остались неизменными. По некоторым параметрам наблюдается незначительное

снижение результатов. Существенно изменились результаты экспериментальной группы. Прослеживается положительная динамика по всем показателям прогностической компетенции.

Для исследования конструктивно-исполнительской компетенции педагогов, был использован метод наблюдения и оценка эксперта. Результаты повторного наблюдения и оценки эксперта в контрольной группе количество педагогов с низким уровнем составляет 30 %, со средним уровнем составляет 40 %, с высоким уровнем составляет по 30 % (Приложение 10). Значительные изменения произошли в экспериментальной группе. Количество педагогов с низким уровнем снизилось на 30% и составляет 20 %, средний уровень увеличился до 40%, высокий уровень увеличился на 10% и составляет 40%.

Согласно повторной диагностике конструктивно-исполнительской компетенции контрольной и экспериментальной групп. Положительные изменения показателя данной компетенции произошли в экспериментальной группе (рис.8.):

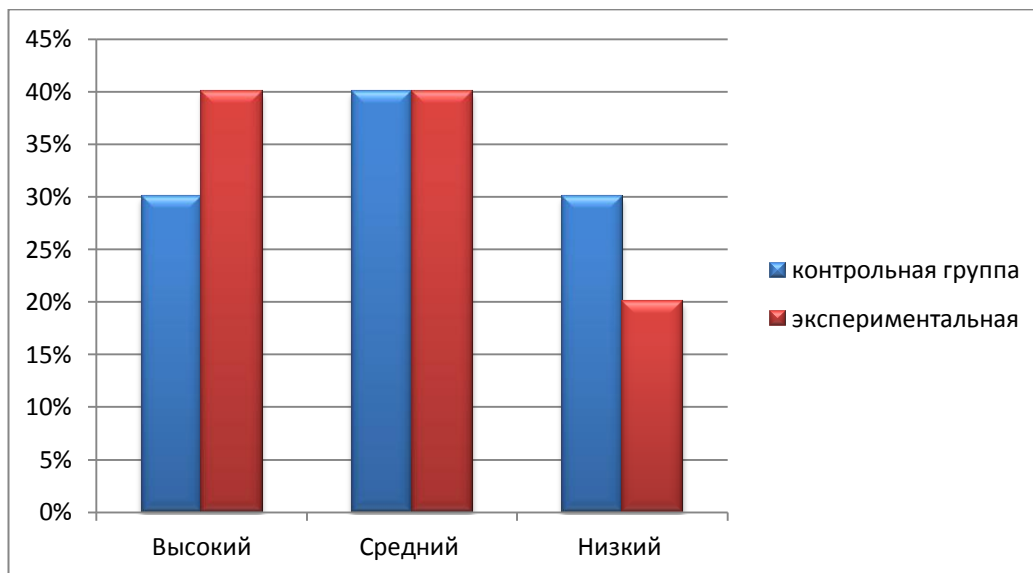


Рис.8. Результаты конструктивно-исполнительской компетенции педагогов экспериментальной группы контрольном этапе опытно-поисковой работы

По сравнению с контрольной группой, в экспериментальной группе увеличилось количество педагогов с высоким, существенно уменьшилось количество педагогов с низким уровнем и на конец опытно-поисковой работы стал составлять 10%. Изменений показателя в контрольной группы не произошли.

Сравнительный анализ результатов диагностики конструктивно-исполнительской компетенции экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе опытно-поисковой работы представлены на рис. 9:

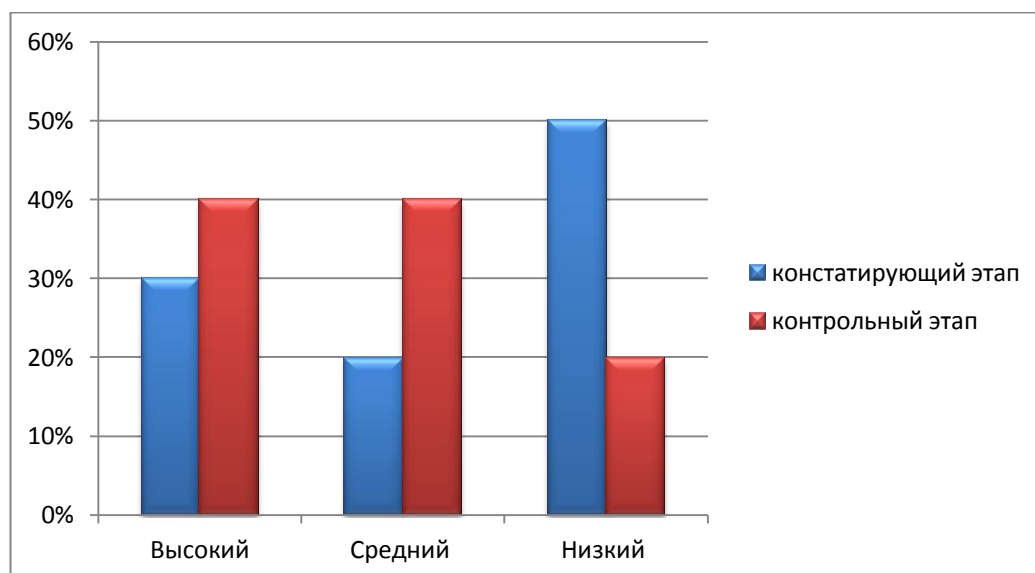


Рис.9. Результаты конструктивно-исполнительской компетенции педагогов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы

Из диаграммы на рис.9. видно, что на контрольном этапе, по сравнению с констатирующим этапом, развития конструктивно-исполнительской компетенции педагогов при проектировании образовательных ситуаций в экспериментальной группе наблюдается рост количества педагогов с высоким и средним уровнем и снижение количества педагогов со средним уровнем. Из диаграммы на рис.6. видно позитивные

изменения количества педагогов экспериментальной группы на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом.

Таким образом, мы видим позитивные изменения количества педагогов экспериментальной группы на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом.

Согласно результатам повторного исследования эксперта конструктивно-исполнительной компетенции педагогов, результаты контрольной группы остались неизменными. Существенно изменились результаты экспериментальной группы. У педагогов экспериментальной группы отмечено более интенсивное развитие данной компетенций, что позволяет целенаправленно совершенствовать условия педагогического процесса, и сказывается на положительной динамике развития ребенка. Наиболее интенсивно происходило развитие коммуникативной и проектировочной функции педагогов.

По итогам опытно-поисковой работы анализ и сопоставление результатов, наблюдение за поведением педагогов на уроках и занятиях, беседы показали педагогическую целесообразность и эффективность средств, использовавшихся для развития профессионального мышления педагогов и обучения их. Проектирование образовательных ситуаций позволило, как указывают педагоги в процессе самоанализа, активизировать интерес к созданию комплекса образовательных ситуаций, и послужило стимулом к их собственному методическому поиску. А также они отмечают, что в образовательном процессе образовательные ситуации обладают большим потенциалом для реализации учебного материала. Учителя отмечают, что проводимый комплекс мероприятий и самоанализ помогает им анализировать собственную деятельность и ставить не только педагогические задачи, но и задачи саморазвития.

Выводы по 2 главе:

В процессе проведения опытно-поисковой работы был разработан и апробирован комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Психолого-педагогическое сопровождение педагогов осуществлялось поэтапно в соответствии с логикой совместной деятельности сопровождаемого и тьютора.

Предложенный и проведенный комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения направлен на развитие коммуникативной, прогностической и конструктивно-исполнительской компетенций педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Для наблюдения динамики процесса проектирования образовательных ситуаций использовались следующие методики:

- для коммуникативной компетенции была использована методика «Оценки коммуникативных способностей педагогов», автором которой является Митина Л.М.;
- для исследования прогностической компетенции был использован самоанализ педагогов;
- диагностика конструктивно-исполнительской компетенции педагогов проводилась с помощью наблюдения и оценки эксперта.

Психолого-педагогическое сопровождение строилось с учетом профессиональной готовности педагогов к разработке и реализации единиц образовательного процесса.

В ходе опытно-поисковой работы по повышению коммуникативной, прогностической и конструктивно-исполнительской компетенций педагогов был проведен сравнительный анализ показателей на начало и на конец эксперимента. Качественный и количественный анализ полученных в процессе психолого-педагогической диагностики, свидетельствует об эффективности разработанного комплекса мероприятий психолого-

педагогического сопровождения педагогов, который способствовал оптимизации процесса проектирования образовательных ситуаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы подтвердили актуальность исследуемой проблемы. Проблема психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций особенно актуальна в современном обществе.

В представленной работе выполнено теоретическое обоснование направлений психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций, описан ход и результаты их практической апробации.

В первой главе «Психолого-педагогические основы педагогического проектирования образовательных ситуаций» на основе анализа психолого-педагогической литературы показано, что понятие «образовательная ситуация» является составной частью образовательного процесса, характеризующей его состояние в определенное время и в определенном пространстве.

Проблеме проектирования образовательных ситуаций и образовательного процесса в целом посвящены исследования Кочнева А.М., Мещерякова А.С., Муравьевой Г.Е., Невзорова М.Н., Полички Н.П., Попова В.Б. и др.

В связи развитием общества и сферы образования в современной педагогике большое значение приобретает идея «сопровождения». Психолого-педагогическое сопровождение педагогов осуществляется в практике недостаточно широко. Данный вопрос предполагает более глубокое изучение, исследование в науке.

Анализ литературы показал, что для современного педагога одним из главных вопросов в повышении его мастерства при проектировании образовательных ситуаций является развитие компетенций.

Во время проведения опытно-поисковой работы мы подобрали и описали методику диагностирования коммуникативной компетенции

педагогов. Для исследования прогностической компетенции разработали бланк самоанализа, а для анализа конструктивно-исполнительской компетенции разработали специальный бланк эксперта.

При первичной диагностике и её качественном и количественном анализе мы увидели сильные и слабые стороны педагогов при проектировании образовательных ситуаций. Это позволило нам запланировать экспериментальную часть.

В ходе формирующего этапа исследования нами был разработан комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций. Базой реализации комплекса мероприятий стала МАОУ СОШ № 178 г. Екатеринбурга. Во время реализации комплекса мероприятий мы работали над повышением коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительской компетенций педагогов при проектировании образовательных ситуаций.

Для того, чтобы сделать выводы об эффективности организованного нами психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций и подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы нам необходимо было провести повторную диагностику.

Контрольный эксперимент был проведен в той же экспериментальной группе педагогов. При анализе качественных и количественных изменений по каждому показателю коммуникативных, прогностических и конструктивно-исполнительской компетенций педагогов, у всех исследуемых педагогов произошли качественные изменения показателям. Сравнение и анализ полученных данных констатирующего и контрольного этапов исследования указывает на положительную динамику развития компетенций педагога при проектировании образовательных ситуаций. Это позволяет сделать вывод, что организованное нами психолого-педагогическое сопровождение обладает определенной эффективностью и оказывает положительное влияние.

В ходе проведенного анализа литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения педагогов при проектировании образовательных ситуаций были решены поставленные задачи, достигнута цель и подтверждена гипотеза исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акмамбетова, М. Е. Формирование компетентности будущего учителя в разрешении коллизийных педагогических ситуаций [Текст] : дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Акмамбетова Марияш Елемесовна. – Астрахань, 2006. – 201 с.
2. Александрова, Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества [Текст] / Е.А. Александрова. – М. : «Индрик», 2007. – 416 с.
3. Анохина, Т.В. «Педагогическая поддержка как реальность современного образования» [Текст] / Т. В. Анохина// Классный руководитель. – 2011. - № 3. – С.24-25.
4. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – с. 3.
5. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] /учеб. для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-пед. спец / В.С. Безрукова. - Екатеринбург : Деловая книга, 2000
6. Безрукова, В.С. Педагогика: учеб.пособие для инж.-пед. спец [Текст] / В.С. Безрукова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 381 с.
7. Битянова, М. Р. Психология в школе: содержание и организация работы [Текст] / М.Р.Битянова. –М., 2000.
8. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р.Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с.
9. Болотов, В.А., Проектирование профессионального педагогического образования [Текст]: В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков // Педагогика. – 2007. №4. С.67
- 10.Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. Пособие [Текст] / Н.В. Борисова. – М., 2000.

11. Буханцева, Н. В. Подготовка будущих специалистов к педагогическому взаимодействию на базе электронных ресурсов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Буханцева Нина Викторовна. – Волгоград, 2006. – 210 с.
12. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания [Текст]: дис. Бывшевой М.В. канд.пед.наук: 13.00.07 / М. В. Бышева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009. – 167 с.
13. Вахитова, Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования [Текст] / Г.Х. Вахитова. – Т., 2011. – с.12
14. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. - № 10. – С.51.
15. Воровщиков, С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект [Текст] : С. Г. Воровщиков, М. М.Новожилова. – М., 2007. – 352 с.
16. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования [Текст] / Ю.В. Громыко. — М., 1996.
17. Гущина, Г.Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося [Текст] / Г.Н. Гущина // Педагогика: научно-теоретический журнал. М. – 2012. – № 2. – С. 50-57.
18. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль: В 4 т. – Спб., 2006.
19. Диагностика успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителей школ [Текст] / под ред. Т.В. Морозова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – с. 160.
20. Дочкина, Т. В. Подготовка учителей к проектированию личностно-ориентированного взаимодействия с учащимися [Текст]: дис. ... канд.

- пед.наук: 13.00.08 / Дочкина Татьяна Викторовна. - Волгогр. гос. пед. ун-т ; научн. рук. Е. А. Крюкова – Калуга, 2003. – 276 с.
21. Жуковский, И. С. Проектировочная деятельность как средство развития воспитательного процесса [Текст] : И.С. Жуковский, А. А. Жуковская // Организация воспитательной работы в школе. - М., 2002. – 153 с.
22. Загвязинская, Э.В. Проектирование кодекса педагогического оценивания [Текст]: Э. В. Звягинская, А.И. Березенцева // Директор школы. – 2005. – №7. – С.34-38
23. Звонарева О. В. Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории развития детей дошкольного возраста с предпосылками интеллектуальной одаренности [Текст] / О.В. Звонарева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 373–3
24. Иванова О.Л. Педагогическое проектирование развития творческой индивидуальности ребенка в процессе изобразительной деятельности [Текст]: Автореф. . канд. пед. наук: 13.00.07 / О. Л. Иванова; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 210 с.
25. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
26. Ильясов Д.Ф. Проектирование педагогических теорий [Текст] / Д.Ф. Ильясов // Педагогика. – 2004. – №9. – С. 13-21.
27. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Текст]: Е И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 2000. – №3. – С. 57-66.
28. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. –СПб., 2006. – 240 с.

- 29.Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М., Педагогика, 2004. – 342 с.
- 30.Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике. [Текст] : Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. –М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. –176 с.
- 31.Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. Заведений [Текст] / И.А. Колесникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
- 32.Комендровская, Ю.Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис...канд.пед.наук: 13.00.08 / Ю.Г. Комендровская. – Иркутск, 2010. – 165 с
- 33.Коротов, В.М. Педагогическое проектирование и диагностика [Текст] / Коротов В.М. Введение в педагогику. – М.: Педагогика, 1999 . – 180 с.
- 34.Кригер, Е. Э. Проблема развития профессионального здоровья педагога как предмет исследования в психолого-педагогической науке [Текст] / Е.Э. Кригер // известия ПгПу им. в. г. белинского. – 2012. – № 28. – С. 823–826.
- 35.Кулюткин, Ю.Н., Моделирование педагогических ситуаций [Текст] : Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 2001. – 35 с.
- 36.Курбатов, В.И. Социальное проектирование [Текст]: Учебное пособие / В.И. Курбатов, О.В. Курбатова. – Ростов н/Д: "Феникс", 2011. – 416с.
- 37.Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] / Левина М.М. – М., 2001. – 272 с.
- 38.Леонтьев, А. А. Общение и деятельность общения [Текст] /А. А. Леонтьев. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
- 39.Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И.А. Липский. – Волгоград, 2004. – 287с.

- 40.Литовченко, О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога [Текст] / О.С. Литовченко // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 695-697.
- 41.Макаренко, А.С. Сочинения [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1983. – 231 с.
- 42.Масленникова, Т. В., Проектирование педагогических ситуаций как средство реализации личностно-ориентированного образования в начальной школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Т.В. Масленникова; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 24 с.
- 43.Мендыбаева, М. М. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы [Текст] / М.М. Мендыбаева, Т.К. Дюсембаева.– Казань: Бук, 2016. – 91 с.
- 44.Михайлова, З. А. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников [Текст] : З.А. Михайлова, Л.М. Кларина. Детство-Пресс, 2012. –160 с.
- 45.Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса в профессиональной деятельности учителя [Текст]: Автореф дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.А. Монахова. – Волгоград, 2006. – 349 с.
- 46.Морозова Г.А. Образовательная ситуация как эффективная форма организации детской деятельности [Текст] / Г.А. Морозова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сб.ст. гл.ред. О.Н. Широков. – Чебоксары, 2014. –С. 49-56.
- 47.Морозова О.П. Педагогические ситуации в художественной литературе [Текст] / О.П. Морозова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
- 48.Образование взрослых на рубеже веков: вопрос методологии, теории и практик [Текст] / под. ре. В.И. Подобеда. – М.: СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 114 с.

- 49.Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности В 2-х книгах [Текст]: Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.
- 50.Оголь А.А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей в условиях компьютерного обучения [Текст] : автореф дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А.Оголь. – Волгоград, 2000. – 169 с.
- 51.Олифиревич, Н.И. Формирование социальной идентичности студенческой молодежи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.И.Олифиревич, С.И. Коптева, Т.В. Уласевич.– Минск, БГПУ, 2008. – 107 с.
- 52.Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении: методическое пособие [Текст] : Н.С. Серюкова, Е.В. Посохина. – Белгород: БелРИПКППС, 2011. - 210 с.
- 53.Орлов, В.А. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды [Текст] : В.А. Орлов, В.П. Лебедева. Стандарты мониторинга в образовании. – 2000. - № 4. – С. 20-26.
- 54.Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие [Текст] / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.
- 55.Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М., 2006. – 258 с.
- 56.Педагогический энциклопедический словарь [Текст] /гл. ред Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2012. – 528 с.
- 57.Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов [Текст] / под ред. И. Б. Ворожцовой. – Ижевск : ERGO, 2011. – 144 с.

58. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
59. Петровский, А. В. Социальная психология [Текст] : А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова и др. / под ред. А. В. Петровского. - М., 2007. – 224 с.
60. Пономарева, Л. И., Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике [Текст] / Л.И. Пономарева. Педагогическое образование России. – 2014. – №10. – С. 28 – 34.
61. Попикова, Н. Ю. Формирование культуры межличностных отношений в процессе учебного взаимодействия учителя и ученика [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ю. Попикова . – Челябинск, 1998. – 170с.
62. Проектирование профессионального педагогического образования [Текст] : В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 23- 28.
63. Проектирование учебного занятия: методические рекомендации [Текст] : Сергеева Т.А., Уварова Н.М. - М. : «Интеллект-Центр», 2003. – 84 с.
64. Профессиональное обучение [Текст] : Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2013. – 174 с.
65. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
66. Психология общения. Энциклопедический словарь [Текст] / под общей редакцией А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. – 2280 с.
67. Решетников, П. Е. Профессионально-личностное развитие учителя на первой ступени педагогического образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / П. Е. Решетников. - Белгород, 2000. – 401 с.
68. Российской педагогической энциклопедии [Текст]: В 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов, – М., 2003. –1160 с.

- 69.Синенко Т. Н. Учебная ситуация как средство формирования способностей будущего педагога к межличностному взаимодействию профессиональной деятельности [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Н. Синенко / Волгогр. гос. техн. Ун-та., 2015. – 168 с.
- 70.Синенко, Т. Н. Диалогичность учебной ситуации как предпосылка эффективности формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности [Текст] / Т. Н. Синенко // Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2014. – № 5. – С. 77 – 80.
- 71.Синенко, Т. Н. Потенциал учебной ситуации в формировании у будущего педагога способности к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности [Текст] / Т. Н. Синенко // Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2013. – № 9. – С. 146 – 148.
- 72.Сластенин, В.А., Педагогика [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф.образования / В. А. Сластенин, И. Ф.Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
- 73.Сластенин, В. А. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач [Текст] / В. А. Сластенин // Программы педагогических институтов. – М., 2009. – 30 с.
- 74.Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005.– 448 с.
- 75.Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / сост. В. В. Виноградов [и др.] ; под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Рус. яз., 1994. – Т. 4. – 754 с.
- 76.Толковый словарь русского языка [Текст]: Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. - М. : ИТИ Технологии, 2006. – 654 с.
- 77.Федоров Н. Ф. Сочинения [Текст] / Н.Ф. Федоров. — М, 2002. — С. 429.
- 78.Философский словарь [Текст]/ Под ред. Фролова И.Т. М.: Республика, 2001. – 719 с.

- 79.Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2008. URL: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm> (дата обращения 11.10.2017)
- 80.Хуторской А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2010. -255 с.
- 81.Шилова С. А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе [Текст]: С.А. Шилова, Т.А. Чичканова. Молодой ученый. – 2017. – №15. – С. 210-212.
- 82.Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование [Текст] / О.Н. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 124 с.

Бланк

Методика оценки коммуникативных способностей учителя**(Л.М. Митина)**

Цель: выявление индивидуального уровня развития коммуникативных способностей педагога

ФИО педагога _____

предмет _____

стаж работы _____

Таблица 3.

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	1	2	3
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий
1	Речь (говорит грамотно, убедительно, содержательно, используя яркие и необычные примеры и факты, идеи, проблемные вопросы, основываясь на личном опыте обучающихся, применяя юмор)	1	2	3
2	Голос (с помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к обучающемуся)	1	2	3
3	Выразительные движения (использует широкий спектр жестов, поз, мимических реакций для проявления доброжелательного отношения ко всем обучающимся)	1	2	3
4	Движения в пространстве класса (в течение всего урока передвигается по классу, оказывается перед обучающимися, за их спиной, стоит или сидит рядом)	1	2	3
5	Эмоции (проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогает педагогу «заражать» весь класс, вовлекать обучающихся в общий творческий процесс, стимулировать их интерес к познанию нового)	1	2	3
6	Воздействия (изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации обучающихся (оптическую, акустическую, кинестетическую)	1	2	3

7	Наблюдательность (постоянно видит и слышит каждого обучающегося, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения во внешнем облике и внутреннем состоянии обучающихся)	1	2	3
8	Форма поведения (гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничивать вербальную, чтобы обучающиеся могли больше говорить на уроке сами, высказывая свои мысли и идеи, обмениваться взглядами)	1	2	3
9	Виды взаимодействия (отметить по степени выраженности) А) учитель – класс : учитель объясняет материал всему классу, задает вопросы, отвечает на вопросы обучающихся; Б) учитель – ученик : учитель объясняет что-либо одному ученику. спрашивает его, отвечает на его вопросы; В) Ученик – ученик : учитель просит одного ученика объяснить что-либо другому или организует коллективную работу; Г) учитель – ученики : ученики работают самостоятельно, а учитель чутко наблюдает за тем, когда, кому и какая нужна помощь	1	2	3
10	Паузы (учитель организует короткие перерывы в работе учеников для обдумывания ими того или иного вопроса, подготовки к следующему заданию, для разрядки, снятия напряжения и усталости)	1	2	3
Итого				

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Бланк самоанализа педагогом прогностической компетенции

Ф.И.О. педагога: _____

Стаж : _____

Дата: _____

Предмет: _____

№ п/п	Параметры:	Самооценка			Итого
		Высокий	Средний	Низкий	
1.	Прогностическая компетенция				
1.1	Педагогическая диагностика				
1.2	Педагогическая задача				
1.3	Учебная информация				

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Бланк анализа экспертом конструктивно-исполнительской компетенции

Ф.И. О. педагога _____

Стаж: _____

Дата: _____

Предмет: _____

№ п/п	Параметры:	Оценка эксперта			Итого
		Высокий	Средний	Низкий	
2	Конструктивно-исполнительская компетенция				
2.1	Методы и приемы обучения и развития				
2.2	Организация				
2.3	Оценочная деятельность учителя				
2.4	Создание развивающей среды и ее использование				

Результаты первичного самоанализа педагогов прогностической компетенции

	Педагог	Показатели прогностической компетенции		
		Педагогическая диагностика	Педагогическая задача	Учебная информация
Контрольная группа	С-ва	1	1	2
	Д-ва	2	1	1
	Г-ва	1	2	3
	М-ва	2	1	2
	С-на	1	1	1
	К-ва	1	1	1
	М-ва	3	2	3
	Ф-на	2	1	2
	Ч-ва	3	3	2
	Г-на	1	2	1
Высокий уровень		20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)
Средний уровень		30% (3 чел.)	30% (3 чел.)	40% (4 чел.)
Низкий уровень		50% (5 чел.)	60% (6 чел.)	40% (4 чел.)
Экспериментальная группа	К-ва	3	2	3
	Д-на	2	3	2
	Н-ва	2	1	1
	Т-ва	1	1	2
	Р-на	2	2	2
	Г-на	1	1	1
	Л-на	2	3	2
	Ч-ая	1	2	1
	П-ая	2	1	3
	Ш-ва	2	1	1
Высокий уровень		10% (1 чел.)	20% (1 чел.)	30% (3 чел.)
Средний уровень		60% (6 чел.)	30% (3 чел.)	40% (4 чел.)
Низкий уровень		30% (3 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)

Результаты первичного наблюдения эксперта конструктивно-исполнительской компетенции

	Педагог	Показатели конструктивно-исполнительской компетенции			
		Методы и приемы обучения и развития	Организация образовательного процесса	Оценочная деятельность	Создание развивающей среды
Контрольная группа	С-ва	3	2	3	3
	Д-ва	2	1	1	2
	Г-ва	2	1	2	2
	М-ва	1	1	2	1
	С-на	3	3	1	1
	К-ва	2	2	3	3
	М-ва	1	1	1	1
	Ф-на	2	3	3	1
	Ч-ва	3	2	2	2
	Г-на	1	2	1	2
Высокий		30 % (3 чел)	20 % (2 чел)	30 % (3 чел)	20 % (2 чел)
Средний		40 % (4 чел)	40 % (4 чел)	30 % (3 чел)	30 % (3 чел)
Низкий		30 % (3 чел)	40 % (4 чел)	40 % (4 чел)	50 % (5 чел)
Экспериментальная группа	К-ва	3	2	3	3
	Д-на	1	1	1	1
	Н-ва	1	2	1	1
	Т-ва	3	3	2	1
	Р-на	2	3	2	3
	Г-на	3	2	3	3
	Л-на	2	1	2	3
	Ч-ая	1	1	2	2
	П-ая	2	1	1	2
	Ш-ва	1	1	1	2
Высокий		30 % (3 чел)	20 % (2 чел)	20 % (2 чел)	40 % (4 чел)
Средний		30 % (3 чел)	30 % (3 чел)	40 % (4 чел)	30 % (3 чел)
Низкий		40 % (4 чел)	50 % (5 чел)	40 % (4 чел)	30 % (3 чел)

Анкета для опроса педагогов о проектировании образовательных ситуаций.

1. Знакомы ли вы с понятием «образовательная ситуация»?
 - Да
 - Что-то слышал о таком понятии
 - Нет
2. Как вы считаете, способствуют повышению качества обучения учащихся целенаправленно созданные образовательные ситуации?
 - Да
 - Нет
 - Не знаю
3. Организуете ли Вы урок как образовательную ситуацию? Если ДА, то как именно выглядит Ваш урок? Укажите 3-4 отличительных признака Вашего урока

4. Считает ли Вы необходимым специально уделять внимание проектированию таких составляющих урока, как
 - этапы
 - педагогические методы и приемы
 - темп и ритм (динамика)
 - пространство
 - формы организации обучающихся

5. Какие трудности Вы испытываете при разработке сценария (конспекта) урока?

6. Удается ли Вам в целом реализовать разработанный сценарий урока?

всегда	часто	редко	очень редко

7. Что, по Вашему мнению, влияет на реализацию разработанного сценария урока?

8. Какие трудности Вы испытываете при проведении урока по разработанному сценарию?

9. Проводите ли Вы педагогическую рефлексию по итогам урока? Если ДА, с какой целью?

10. Оцените эффективность Ваших уроков по 10 балльной шкале (1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая оценка)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Конспекты занятий на развитие коммуникативной компетенции педагогов

Занятие №1.

Вводное занятие

Цель:

- создать благоприятные условия для работы группы;
- ознакомить участников с основными принципами тренинга, принять правила работы группы;
- сформировать мотивацию для анализа собственных педагогических взглядов и установок.

Вводная часть.

Знакомство. Сообщение о целях планируемой работы.

1. Теоретические аспекты понятия коммуникативная компетентность.
2. Игры на знакомство

Игра “Сильные стороны моего имени”

Участникам предлагается записать на листочке тот вариант своего имени, который они считают наиболее приемлемым для общения в данном кругу, а затем “расшифровать” имя, восприняв его как аббревиатуру, называя при этом присущие себе характеристики. Если участник называет себя по имени отчеству, “расшифровать” достаточно только имя.

Например: ИРИНА.

И – искренняя,

Р – решительная,

И – инициативная,

Н – независимая,

А – альтруистка.

Затем участникам предлагается назвать свое имя, а также его “расшифровку”.

Основная часть.

1. Правила работы в группе.
 - После знакомства ведущий объясняет особенности предстоящей формы работы и выносит на обсуждение правила взаимодействия между участниками группы.
 - Доверительный стиль общения (одно из его отличий — называние друг друга на “ты”, что психологически уравнивает всех членов группы и ведущего).
 - Общение по принципу “здесь и теперь” (говорить только о том, что волнует участников в данный момент, и обсуждать то, что происходит в группе).
 - Персонификация высказываний (отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и уходить от ответственности, свои суждения выдвигать в форме “Я считаю...”, “Я думаю...”).
 - Искренность в общении (говорить только то, что действительно чувствуем, или молчать; открыто выражать свои чувства по отношению к действиям других участников).
 - Конфиденциальность (происходящее на занятии не выносится за пределы группы, что способствует раскрытию участников).
 - Определение сильных сторон личности (в ходе обсуждения обязательно подчеркивать положительные качества выступившего).
 - Недопустимость непосредственных оценок человека.

Принятые правила записываются в памяти группы (это могут быть записи мелом на школьной доске или фломастером на специальных листах; они всегда присутствуют в помещении, где работает группа, постепенно пополняются, что облегчает возможность возвращаться к ним по мере необходимости). Например, может появиться такое правило: опоздавшие выполняют задание, придуманное группой, — песни, танцы, стихи и пр. Как раз для этого могут пригодиться записи экзотической музыки.

2. Игры на сплочение коллектива.

Игра “Поменяйтесь местами...”

Для того чтобы выполнить следующее упражнение, необходимо разбиться на подгруппы. Это можно сделать с помощью игры “Поменяйтесь местами”. Эта игра позволит немного подвигаться, поднять настроение, а также узнать друг о друге дополнительную информацию. Убирается один стул, и водящий, стараясь занять освободившееся место, предлагает поменяться местами тем, кто: носит брюки, любит яблоки, умеет играть на гитаре и т.п.

Когда правила игры становятся понятны, условия перемены мест усложняются. Теперь вопросы должны касаться особенностей профессиональной деятельности участников, образования, специфики работы с детьми, мотивов участия в тренинге и многого другого.

Например, меняются местами те, кто:

- работает всю жизнь в одном учреждении;
- работает в настоящее время по новой программе;
- любит свою работу;
- работает педагогом уже больше 10 лет;
- мечтал быть педагогом с детства и т.д.

После подвижного упражнения можно спросить желающих, во-первых, кто, что и о ком запомнил, а во-вторых, кто хотел бы, чтобы рассказали другие, что о нем запомнили. Таким образом, участники меняются местами, а затем четверо сидящих рядом становятся членами одной малой группы.

Упражнение “Портрет идеального педагога” (проводится в малых группах).

Подгруппам предлагается составить портрет идеального педагога. На выполнение задания отводится 5-7 минут. Результатом обсуждения должен стать список качеств, которые, по мнению подгруппы, являются неотъемлемыми для характеристики идеального педагога. Малые группы высказываются по очереди. Выдвигаемые мысли становятся достоянием памяти. Спорные качества, формулировки, определения выносятся для обсуждения всей группой. В память включаются уже исправленные качества, принимаемые всеми участниками.

Примерные качества:

гибкость, стремление к самоактуализации, доброжелательность, умение брать ответственность на себя, коммуникабельность, направленность на личность другого человека, принятие себя, уважение чужого мнения,

организаторские способности, умение видеть на несколько шагов вперед, креативность, эмпатийность.

Первая микрогруппа дает свой портрет идеального педагога, и все называемые качества фиксируются на доске. Для второй микрогруппы работа усложняется за счет особенностей представления своего портрета — оно проходит в виде ответов на вопросы:

— С чем в списке предыдущей подгруппы вы согласны?

— Что вы сами предлагаете добавить?

— Что в этом списке вы бы изменили, уточнили?

Таким образом, список дополняется и изменяется, при этом первая микрогруппа имеет право отстаивать свое решение, приводить аргументы в свою защиту. Третьей микрогруппе предстоит защищать свое мнение в сравнении с уже оформленным перечнем двух предыдущих микрогрупп, отвечая на уже известные вопросы.

Итогом групповой дискуссии является список качеств идеального педагога, удовлетворяющий всех участников. Последним шагом дискуссии может стать либо ранжирование, либо выделение трех наиболее значимых с точки зрения профессии качеств личности.

Упражнение “Подарок”

Первый день заканчивается упражнением “Подарок”. Каждый дарит своему соседу справа любой “подарок”, то есть сообщает ему о том, что бы он хотел ему подарить, имея неограниченные материальные возможности. Упражнение проходит по кругу.

Занятие №2 Коммуникативный компонент

«Развитие у педагогов коммуникативных навыков и умения задавать открытые вопросы»

Цели занятия: 1) развитие коммуникативных навыков.

1. развитие умения задавать открытые вопросы;
2. развитие умения использовать уважительные формулировки в общении.

Упражнение №1 «Встреча».

Цель: После каждого представления вся группа пытается догадаться, какое чувство сейчас хотел выразить выступающий. Проследите за тем, чтобы каждый участник называл свое имя не менее трех раз, выражая свои чувства тремя различными способами соответственно.

Время: 15 мин.

Упражнение №4 «Моя проблема».

Цель: Каждый поочередно коротко рассказывает о своей проблеме, а другие участники задают ему неожиданные вопросы. Вопросы помогают участникам посмотреть на проблему с других сторон, расширить границы видения мира.

Время: 20 мин

Упражнение №5 «Карточки».

Цель: участникам не нужно решать проблему собеседника, необходимо только понять, в чем дело.

В ходе работы вы проведете два разговора: сначала один из участников пары будет разбираться в проблеме другого, потом — наоборот».

Время: 20 мин

Упражнение №2 «Черты человека».

Цель: по жестикуляции, мимики или пантомимики понять, кому принадлежат эти жесты, выражения лица, позы. Затем проводится обсуждение. В ходе обсуждения ведущий задает вопросы:

«Что для вас было определяющим из увиденного?»,

«Были ли у вас другие варианты ответа?»,

«Почему вы от них отказались?».

«Все ли узнали себя?»,

«Что было передано наиболее, а что наименее точно?».

Время 15 мин.

Упражнение №5 «История».

Участники объединяются в пары. Участники группы рассказывают друг другу свои истории. «Теперь в каждой из пар один из партнеров переходит по кругу (по часовой стрелке) в другую пару. В новых парах вы рассказываете друг другу те истории, которые услышали от своих партнеров в предыдущих парах». После того как истории рассказаны,

все возвращаются в круг, и тренер предлагает каждому рассказать ту историю, которую он услышал во второй раз.

После каждого рассказа тренер обращается к тому, от кого рассказчик услышал эту историю, и к тому, кто рассказал ее первоначально, т. е. к автору истории с вопросами:

«Что оказалось упущенным из того, что вы рассказали?»

«Что искажено?»,

«Может быть появилось что-то новое, то, о чем вы не говорили?».

Занятие №3 Коммуникативный компонент

«Развитие умений передавать суть высказываний, составлять алгоритм, задавать закрытые вопросы».

Цели занятия: 1) создание рабочего настроения у участников;

2) отработка умения передавать суть высказываний;

3) развитие умения составлять алгоритм опроса партнера;

4) развитие навыка задавать закрытые вопросы с целью получения нужной информации.

Упражнение №1 «Необычные вопросы».

Инструкция: «Наше занятие сегодня мы начнем с необычного опроса. Сейчас мы будем задавать друг другу необычные вопросы». Участникам необходимо дать полный ответ на поставленный вопрос.

Время: 15 мин

Упражнение №2 «Перефразирование».

Инструкция: Каждая команда вспомнит какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения. Нужно перефразировать строфу таким образом, чтобы каждое слово в нем передавалось иным словом или словосочетанием. Время: 10 минут.

Упражнение №3 «Интерпретация проблемы».

Инструкция: «Сейчас каждый из партнеров по очереди будет рассказывать о какой-то своей проблеме. Задача другого — понять суть проблемы, разобраться в ней, используя при этом только определенные приемы общения: безмолвное слушание, уточнение, пересказ, дальнейшее развитие мыслей собеседника».

Упражнение рассчитано в среднем на 30 минут.

В ходе обсуждения можно обратиться к группе с такими вопросами:

«Какие впечатления возникли у вас в ходе беседы?»,

«Какие приемы вы использовали чаще, какие реже?»,

«Использование каких приемов вызывало у вас затруднение?»,

«Что давало использование приемов?».

Упражнение №4 «Кто этот человек?».

Инструкция. Сейчас я загадаю имя человека, которое всем известно. Нужно задавать открытые вопросы, чтобы понять, кто этот человек. Необходимо представить также алгоритм опроса, чтобы последовательно изучить все перспективные направления поиска, не пропуская ни одного шага и не перескакивая из одного направления.

Основных направлений четыре:

1) годы жизни;

2) пол;

3) страна;

4) область деятельности.

Можно загадать: Николая II, Павла I или Екатерину I (но не Екатерину II), Агату Кристи, Алексея Гагарина и др.

Упражнение №5 «Испорченная пластинка».

Инструкция: «Сейчас один из участников будет обращаться к кому-либо с возмущенной фразой, а задача адресата — найти подходящую фразу, которую можно будет повторить несколько раз, которая будет отвечать на вопрос, не теряя нити разговора (например, фразы: может быть, это больше не повторится и пр.). Готовы? Начинаем.

Затем проводится обсуждение: «Сложно ли подобрать данную фразу?», «Всегда ли ее можно использовать?», «Может ли такая фраза привести к конфликту?» и др.

Занятие №4 Эмоциональный компонент

«Эмоциональная культура педагога»

1. Теоретический аспект про эмоциональную культуру.

Упражнение “Любящий взгляд”

Цель: одному из участников нужно определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом.

Упражнение “Передай эмоцию”

Цель: научиться передавать эмоции, которую «получил», своими средствами

Упражнение “Телефонный разговор”

Цель: по интонации голоса партнера определить его эмоциональное состояние.

Затем обсуждаются результаты выполнения упражнения. Ведущий указывает, что экспрессивно выраженная доброжелательность, искренняя и открытая улыбка располагает к диалогу, способствует установлению контакта с ребенком. Как следствие этого происходит повышение самооценки ребенка, а также профилактика конфликтных ситуаций и стрессовых состояний учителя и ребенка в процессе обучения, т.е. способствует сохранению и укреплению психологического здоровья всех участников образовательного процесса.

Игра “Слон”

Цель: научиться воспроизводить свойственный ему режим сигнальной экспрессии, при демонстрации какого-либо животного.

Упражнение можно продолжить, попросив тех же участников показать, как ходит другое животное, например, лиса или кошка. Обладатели мягкой экспрессии легко демонстрируют новый образ, наделяя его характерными чертами. У людей с жесткой экспрессии, кошка похожа на слона, и наоборот.

Игра “Нежданный гость”

Цель: «Хозяин» показывает своё отношение к появлению неожиданного гостя. Без учёта жестких правил этикета. Учителя также не свободны от ошибок. У них есть свои проблемы, которые могут вызвать конфликт, фрустрацию, обиду, чувство вины, но педагоги несут большую ответственность за их разрешение, чем представители других профессий, потому что в проблемные ситуации включены их ученики. Но как иногда трудно бывает себя сдерживать!

Упражнение “Передай улыбку”

Занятие №5 Поведенческий компонент

«Развитие умения находить общее, формулировать свои предположения»

Цели занятия:

1. создание рабочего настроения у участников тренинга;
2. развитие умения находить общее между собой и другим человеком;
3. развитие умения регулировать эмоциональное напряжение в общении;
4. развитие умения формулировать свои предположения о причинах и целях высказывания партнера.

Упражнение №1 «Воспоминание».

Цель: вспомнить фразы, которые произносили другие участники.

Время 10 мин

Упражнение №2 «Поиск общего».

Цель: найти общие черты и качества, которые объединяет людей из группы.

Общая задача – подобрать общие качества для пары участников.

Время 10 мин

Упражнение №3 «Сделай это неправильно».

Цель: показать наглядно как люди могут вести себя не правильно в разных ситуациях.

Победит та команда, которая допустит больше ошибок.

После этих сценок каждая команда должна будет продемонстрировать другую сценку, в которой все должно быть сделано максимально правильно.

Время 15 мин

Упражнение №4 «Интерпретация».

Цель: потренироваться в умении формулировать пробные гипотезы. Мы будем работать в режиме пробных вопросов. Один из нас расскажет о каком-либо своем поступке, возможно, о таком, который он сам не до конца понимает. Потом каждый из нас сможет задать ему пробный вопрос, который будет начинаться со слов: «А может быть так, что ты...». Когда участник почувствует, что его правильно поняли, сессия интерпретаций закончится.

Упражнение №5 «Последняя встреча».

Цель: подведение итогов проведенных занятий.

Время 15 мин

Упражнение «Обратная связь»

Время 10 мин

Тематические педсоветы

Педсовет 1. «Профессиональная компетентность педагога»

Цель педсовета: актуализация развития профессиональной компетентности педагога

Задачи:

- рассмотреть основные теоретические понятия, связанные с профессиональной компетентностью педагога.
- определение составляющих профессиональной компетентности и перечня основных профессиональных компетенций для педагогов.
- обеспечение профессионально-личностного самоопределения педагога в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации.
- развивать сплоченность, умение работать в команде, аргументировано отстаивать свою точку зрения.

Ход педсовета:

Попытаемся определить значение слов компетенция и компетентность:

компетенция (лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг полномочий учреждений или лица, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

компетентность (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – совокупность знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

- Как вы думаете, какой термин нам ближе?

- Какой рисунок нам ближе?

(№2, компетентность, так как педагог – это не просто человек, имеющий определенный запас знаний, умений, опыта, но еще и творческая личность).

Попытаемся определить понятие профессиональная компетентность педагога.

1. Поведение педагога + навыки общения с коллегами, родителями и воспитанниками, обеспечивающие качественное выполнение своей профессиональной деятельности;

То есть основной и важной составляющей успешного и качественного выполнения профессиональной деятельности является то, как педагог выглядит, как себя ведет по отношению к окружающими, как построена речь, как грамотно общается с коллегами, родителями и воспитанниками.

2. Способность конкретного специалиста решить создавшуюся проблему;

3. Приложение знаний, профессиональных умений и навыков педагогов;

4. Способность педагога поддержать собственный профессиональный уровень.

Льюис Кэррол: "Алиса в стране чудес" - У нас, - сказала Алиса, - когда долго бежишь со всех ног, непременно попадешь в другое место.

- Какая медлительная страна! - сказала Королева. - Ну, а здесь, знаешь ли, приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте! Если же хочешь попасть в другое место, тогда нужно бежать, по меньшей мере, вдвое быстрее!

Компетентность педагога

Профессиональные качества: Знания, Умения, Навыки, Опыт

Личностные качества: Самостоятельность, Инициативность, Ответственность, Креативность

Профессиональная компетентность - это единство педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

8 слайд: Основные признаки компетентности:
наличие знаний для успешной деятельности,
понимание значения этих знаний для практики;
набор операционных умений;
владение алгоритмами решения трудовых задач;
способность творческого подхода к профессиональной деятельности
Бессознательная некомпетентность «Я не знаю, что я не знаю»:
(У человека нет необходимых знаний, умений и навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к таковым для успешной деятельности)
Сознательная некомпетентность «Я знаю, что я не знаю» (Сознательная некомпетентность «Я знаю, что я не знаю»).

Сознательная компетентность «Я знаю, что я знаю» (Человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять.)

Бессознательная компетентность (Профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение. Профессионализм является частью личности.)

Педсовет 2. «Современные методы и формы проведения урока».

«Урок – «клеточка» педагогического процесса. В нем как солнце в капле воды, отражаются все его стороны. Если не вся, то значительная часть педагогики концентрируется в уроке» .

Диагностика и оценка деятельности педагога в системе анализа знаний осуществляется на изучении особенностей построения его индивидуальной методической системы: форм обучения, методов обучения, методов преподавания и т. д. (читать со слайда). Методы обучения (гиперссылка) 3 слайд – (читать определение со слайда и все остальное). – Метод обучения – это способ взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленный на решение комплексных задач учебного процесса. Методика обучения – система научно обоснованных методов, правил и приемов обучения предмету. «Хороших методов существует ровно столько, сколько существует хороших учителей». Д. Пойа.

Обновление образования требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, отличий традиционной, развивающей и личностно – ориентированных систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, рефлексии; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль.

Интерактивные формы и методы обучения завоевывают сегодня все большее признание и используются при преподавании различных учебных предметов.

Использование интерактивных форм и методов обучения является приоритетным направлением технологизации образования.

Значение интерактивных форм и методов обучения состоит в обеспечении достижения ряда образовательных целей:

- стимулирование мотивации и самостоятельности обучаемых;
- повышение уровня активности и самостоятельности обучаемых;
- развитие навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия и коммуникации;
- сотрудничество;
- саморазвитие, активизация мыслительной деятельности, умение вступать в диалог с преподавателем и участниками образовательного процесса.

Среди методов обучения выделяется традиционная классификация: словесные, наглядные, практические;

интерактивные методы: объяснительно – иллюстративный, программированный, эвристический, проблемный, модельный. Первые три метода строятся на том, что ученик

знает исходные условия, последний – модельный (5 слайд) предусматривает отбор исходных условий самим учеником в зависимости от его понимания задачи. Этот метод обучения самый интерактивный, поскольку этот метод предоставляет обучающимся наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска.

По дидактическим целям различают классические и нетрадиционные типы уроков.

Способы активизации познавательной деятельности учащихся

1. Нетрадиционные формы урока.

- уроки – «погружения»;
- уроки - деловые игры;
- уроки - пресс-конференции;
- уроки – соревнования;
- уроки – консультации;
- уроки – аукционы;
- уроки – конкурсы;
- уроки – игры;
- уроки – «суды»;
- уроки – поиска истины;
- уроки – концерты;
- уроки – диалоги;
- межпредметные уроки.

2. Использование нетрадиционных форм учебных занятий.

- интегрированные (межпредметные) занятия, объединенные единой темой или проблемой.
- комбинированные (лекционно-семинарские и лекционно-практические) занятия, способствующие длительной концентрации внимания и системному восприятию учебного материала.
- проектные занятия, направленные на воспитание культуры сотрудничества и культуры умственного и творческого труда.

Целью проектных занятий является развитие умений управлять своей деятельностью, т. е. самостоятельно намечать свои цели, планировать свои действия, представлять результаты своей деятельности.

«Ребёнок не устаёт от работы, которая отвечает его функциональным жизненным потребностям». С. Френе. Одной из форм интерактивного обучения является игра. В игре воссоздается предметное и социальное содержание деятельности, моделирование систем отношений, адекватных условий формирования личности. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения; она рационально дополняет, позволяет более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. В то же время игра повышает интерес обучающихся к учебным занятиям, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет учащимся получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению навыков принятия естественных решений в разнообразных ситуациях. Игра улучшает отношения между ее участниками.

Специалисты по активным методам по-разному оценивают эффективность игр в усвоении учебного материала. Если при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, то в деловой игре – до 90%.

«Кто не знает, в какую гавань он плывет, для того нет попутного ветра» Сенека.

Результаты повторного самоанализа педагогов прогностической компетенции

	Педагог	Показатели прогностической компетенции		
		Педагогическая диагностика	Педагогическая задача	Учебная информация
Контрольная группа	С-ва	1	1	2
	Д-ва	2	1	1
	Г-ва	1	2	3
	М-ва	2	1	2
	С-на	1	1	1
	К-ва	1	1	1
	М-ва	2	2	3
	Ф-на	2	1	2
	Ч-ва	3	3	2
	Г-на	1	2	1
Высокий уровень		10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)
Средний уровень		40% (4 чел.)	30% (3 чел.)	40% (4 чел.)
Низкий уровень		50% (5 чел.)	60% (6 чел.)	40% (4 чел.)
Экспериментальная группа	К-ва	3	3	3
	Д-на	3	3	2
	Н-ва	2	3	3
	Т-ва	2	2	3
	Р-на	3	3	2
	Г-на	2	2	2
	Л-на	2	3	3
	Ч-ая	1	2	2
	П-ая	3	2	3
	Ш-ва	2	1	2
Высокий уровень		40% (4 чел.)	50% (5 чел.)	30% (3 чел.)
Средний уровень		50% (5 чел.)	40% (4чел.)	40% (4 чел.)
Низкий уровень		10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	0% (0 чел.)

Результаты повторного анализа эксперта конструктивно-исполнительной компетенции

	Педагог	Показатели конструктивно-исполнительской компетенции			
		Методы и приемы обучения и развития	Организация образовательного процесса	Оценочная деятельность	Создание развивающей среды
Контрольная группа	С-ва	3	2	3	3
	Д-ва	2	1	1	2
	Г-ва	2	1	2	2
	М-ва	1	1	2	1
	С-на	3	3	1	1
	К-ва	2	2	1	3
	М-ва	1	1	1	1
	Ф-на	2	3	3	1
	Ч-ва	3	2	2	2
	Г-на	1	2	1	2
Высокий		30 % (3 чел)	20 % (2 чел)	20 % (2 чел)	20 % (2 чел)
Средний		40 % (4 чел)	40 % (4 чел)	30 % (3 чел)	30 % (3 чел)
Низкий		30 % (3 чел)	40 % (4 чел)	50 % (5 чел)	50 % (5 чел)
Экспериментальная группа	К-ва	3	3	3	3
	Д-на	3	2	2	2
	Н-ва	1	2	3	1
	Т-ва	3	3	3	2
	Р-на	2	1	2	3
	Г-на	3	2	3	3
	Л-на	3	3	2	3
	Ч-ая	2	2	3	3
	П-ая	2	2	1	2
	Ш-ва	2	1	3	2
Высокий		50 % (5 чел)	40 % (4чел)	60 % (6 чел)	50 % (5 чел)
Средний		40 % (4 чел)	40 % (4 чел)	30 % (3 чел)	40 % (4 чел)
Низкий		10 % (1чел)	20 % (2 чел)	10 % (1 чел)	10 % (1чел)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

«Психолого-педагогическое сопровождение педагогов образовательной организации
при проектировании образовательных ситуаций»
студента Изгаиной Марии Дмитриевны, обучающейся по направлению подготовки
«44.04.01 – Психолого-педагогическое образование»
ОПОП «Взаимодействие в менеджменте образования» заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнении исследования, студентом были проанализированы теоретические источники, что позволило сделать обоснованное обобщение материала по теме работы. Студент самостоятельно с применением целесообразно отобранного инструментария выполнил диагностику особенностей проектирования педагогами образовательных ситуаций, на основании полученных данных разработал комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения для повышения эффективности проектной деятельности педагогов.

В процессе написания ВКР студент в полной мере проявил такие личностные качества как заинтересованность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность, в работе был профессионально и этически корректен и организован.

Необходимо подчеркнуть, что Изгаина М.Д. умеет рационально планировать время и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации, показал высокий уровень работоспособности, прилежания.

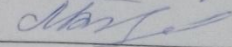
Содержание ВКР хорошо систематизировано, в каждой главе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена диагностическая работа, разработаны предложения по оптимизации процесса проектирования образовательных ситуаций. В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности, умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотнесено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента выпускная квалификационная работа студента Изгаиной Марии Дмитриевны, соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР
Должность
Кафедра
Уч. звание
Уч. степень

Бывшева Марина Валерьевна
доцент
педагогики и психологии детства
доцент кафедры педагогики и психологии детства
кандидат педагогических наук

Подпись 

Дата 24.10.2017

НОРМОКОНТРОЛЬ


ФИО Измагина Мария Дмитриевна

Кафедра ПМП

результаты проверки нормоконтроль работы

Дата 23.10.17

Ответственный
нормоконтролер


(подпись)

Князева О.И.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

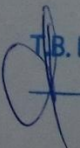
о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года «Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ ФИО ВКР 2017 Измагина МД института/факультета ИПИПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 57.87%

Дата 23.10.2017

Ответственный
подразделения


Т.В. Никулина
подпись